

CLAUDIA MARA DE ALMEIDA

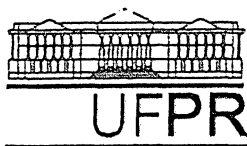
**A POLÍTICA DE CESSAÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO  
NO ESTADO DO PARANÁ: DAS RAZÕES ALEGADAS  
ÀS QUE PODEM SER AVENTADAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre em Educação,  
linha de pesquisa "Políticas e Gestão da  
Educação", Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Dativa de Salles Gonçalves

CURITIBA  
2004



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

Defesa de Dissertação de **CLAUDIA MARA DE ALMEIDA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES; DR<sup>a</sup> MARIA ELIZABETH BLANCK MIGUEL e DR<sup>a</sup> JUSSARA MARIA TAVARES PUGLIELLI SANTOS argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"A POLÍTICA DE CESSAÇÃO DOS CURSOS DE MAGISTÉRIO NO ESTADO DO PARANÁ: DAS RAZÕES ALEGADAS AS QUE PODEM SER AVENTADAS"**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

### PROFESSORES:

### Apreciação

  
DR<sup>a</sup> MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES (Presidente)

*Aprovada*

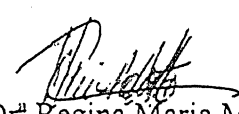
  
DR<sup>a</sup> MARIA ELIZABETH BLANCK MIGUEL (Membro Titular)

*Aprovada*

  
DR<sup>a</sup> JUSSARA MARIA TAVARES PUGLIELLI SANTOS (Membro Titular)

*Aprovada*

Curitiba, 26 de agosto de 2004

  
Profª Drª Regina Maria Michelotto  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

À comunidade escolar das catorze escolas da rede pública estadual do Paraná que, num movimento de resistência, mantiveram a oferta pública da formação de professores em nível médio e à minha orientadora, Maria Dativa de Salles Gonçalves, pela sua história de luta em prol da educação pública, gratuita e universal.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que de alguma forma acompanharam e apoiaram a realização deste trabalho. Dentre estas pessoas agradeço especialmente aos meus pais pela vida e pelas condições proporcionadas que me possibilitaram chegar até aqui.

À minha família (irmãos, sobrinhos, cunhados, avós, sogros) que compreenderam minhas ausências, ajudaram e apoiaram cuidando do Gabriel.

À minha irmã Polyana pelo auxílio na formatação do texto.

Aos queridos amigos Ana, Adjuto, Kátia e Marcos que estiveram sempre presentes nos momentos mais difíceis.

A todos os amigos e em especial à Simone, pelo incentivo constante.

Aos colegas de trabalho (professores e funcionários) da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e do Instituto de Educação do Paraná pelo incentivo, apoio e compreensão desde o início do curso, especialmente às diretoras Rosemary Storrer Theulen e Beatriz Terezinha Tiuss.

Agradeço também a colaboração das pessoas que concederam entrevistas e responderam questionários, a partir dos quais os dados para esta pesquisa puderam ser organizados, destacando a receptividade sempre certa encontrada nos representantes das catorze escolas que mantiveram o curso de magistério.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado em Educação pelas sugestões e colaborações que, de alguma forma, estão presentes nesta dissertação.



À professora Jussara Maria T. Puglielli Santos pelo carinho e rigorosa avaliação e com quem tenho aprendido, desde a graduação, que a seriedade, a coerência e a ética são fundamentais na formação do profissional da educação.

À professora Maria Elizabeth Blanc Miguel pela receptividade quando do convite para fazer parte da banca examinadora e, principalmente, pela seriedade e cuidado na avaliação do trabalho, desde a qualificação.

À professora Maria Dativa de Salles Gonçalves, minha orientadora, com quem tenho aprendido, também desde a graduação, que se indignar é preciso e a quem agradeço as “calorosas” e empolgantes orientações, além da paciência, carinho e dedicação, elementos sem os quais este trabalho não teria sido concluído.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....</b>	<b>viii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
 <b>CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NO PARANÁ: ALGUNS DE SEUS FATORES DETERMINANTES .....</b>	 <b>5</b>
<b>1.1 Algumas considerações iniciais sobre a formação dos professores no Brasil e no Paraná e no Brasil.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Antecedentes históricos da política de formação de professores dos anos 90: a profissionalização compulsória, a democratização da escola e o projeto neoliberal de educação.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2.1 A década de 70 e a profissionalização compulsória: momento de modificação e redefinição da formação de professores .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2.2. A redemocratização do país – década de 80 e início da década de 90: a reorganização dos Cursos de Magistério.....</b>	<b>31</b>
 <b>CAPÍTULO 2 – A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS IMPLICAÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ – PROEM .....</b>	 <b>53</b>
<b>2.1 Entendendo o contexto em que as políticas de formação de professores foram se desenvolvendo na década de 90.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 O debate e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: implicações para o destino da formação de professores no Brasil e no Paraná .....</b>	<b>65</b>
<b>2.2.1 A formação de professores na trajetória da discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....</b>	<b>65</b>
<b>2.2.2 As implicações da nova LDB para a formação de professores no olhar dos intelectuais da educação.....</b>	<b>71</b>
 <b>2.3 O PROEM e a sua relação com o encerramento do curso de magistério no Estado do Paraná.....</b>	 <b>101</b>

<b>CAPÍTULO 3 – A PROPOSTA DE CESSAÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO NO PARANÁ: O CAMINHO DA LEI, A RESISTÊNCIA E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES .....</b>	<b>118</b>
<b>3.1 O caminho da Lei no processo de reestruturação da formação de professores no Estado do Paraná.....</b>	<b>119</b>
3.1.1 A rápida implantação do processo de cessação dos Cursos de Magistério.....	120
3.1.2 A aparente calma no processo de implantação da política de formação de professores do Estado do Paraná.....	126
3.1.3 O ano de 1999: ano das importantes definições para a formação de professores no Estado do Paraná.....	134
3.1.4 A formação de professores no final da gestão do governo de Jaime Lerner.....	176
<b>3.2 As catorze escolas de resistência: no entendimento de suas razões e suas ações a possibilidade de desvelamento do real na política de formação de professores no estado do Paraná.....</b>	<b>193</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>227</b>

## **LISTA DE ANEXOS**

1. Roteiros das entrevistas:
  - Secretaria de Educação
  - APP-Sindicato
  - Fórum Paranaense em defesa da escola pública, gratuita e universal
  - Escola que aderiu ao PROEM
  - Escola que não aderiu ao PROEM
  - UNDIME
2. Questionário aplicado às escolas que não aderiram ao PROEM

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

1. ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores
2. ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
3. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
4. APP-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná
5. BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
6. BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
7. BM – Banco Mundial
8. CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
9. CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
10. CEPROF – Centros Educacionais para a Formação de Professores
11. CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
12. CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
13. CFE – Conselho Federal de Educação
14. CLN/CEE – Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação
15. CNE – Conselho Nacional de Educação
16. CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
17. CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
18. DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
19. FIEP – Federação das Indústrias do Estado do Paraná
20. FMI – Fundo Monetário Internacional
21. FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
22. FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
23. HEM – Habilitação Específica para o Magistério

24. IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA.
25. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
26. IESDE – Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino
27. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
28. MCT/CNPq – Ministério da Ciência e Tecnologia/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
29. MEC – Ministério da Educação e Cultura
30. MEC/SESu – Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Superior
31. Mtb – Ministério do Trabalho e emprego
32. NRE's – Núcleos Regionais de Ensino
33. OEA – Organização dos Estados Americanos
34. PND – Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
35. PNE – Plano Nacional de Educação
36. PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
37. PR – Paraná
38. PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
39. PROMEDLAC V – V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
40. SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
41. SERT – Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho – Universidade Livre do Trabalho
42. SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
43. TECPAR – Instituto de Tecnologia do Paraná
44. UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
45. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
46. UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
47. USAID – United States Agency International for Development

## RESUMO

Esta dissertação pretendeu realizar uma tomada histórica e crítica da política de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvida a partir da implantação do PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio no Estado do Paraná, e a partir da vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que levaram ao fechamento da maioria dos Cursos de Magistério do Estado. O processo de encerramento do Curso de Magistério no Estado do Paraná, na gestão do governador Jaime Lerner, representou uma ruptura no processo de formação inicial de professores desconsiderando toda uma produção e estruturação dos cursos que vinha se construindo historicamente. Tal decisão foi baseada na falta de demanda para o curso, indicada no projeto de implantação do PROEM, e na interpretação da LDB de que a formação de professores em nível médio não mais seria admitida. Partindo do entendimento de que estes argumentos eram passíveis de questionamento se procurou verificar quais as reais razões que levaram o governo do Estado a propor, a partir do ano de 1996, a extinção do curso de Magistério. Esta proposição foi feita na tentativa de “desvelar o dito e o não dito” na definição desta política pública de educação, bem como, manter alerta as preocupações com a efetivação de um espaço público educacional que efetivamente garanta, à luz do trabalho educativo realizado na escola, a todos os cidadãos a socialização do saber elaborado, visto que esta discussão está sempre atrelada à competência do professor em realizá-lo, dada a sua dimensão social. O trabalho foi realizado tendo como abordagem teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético e como instrumentos de pesquisa a entrevista, questionário, análise documental e pesquisa bibliográfica. Partiu, portanto, do entendimento de que as transformações desencadeadas no processo de formação de professores não ocorrem isoladas ou independentemente das transformações mais amplas que acontecem na sociedade. A sua constituição histórica tem se dado, assim, fundamentalmente a partir das necessidades objetivas de ordem econômica, política e social que vão caracterizando as ações do Estado no âmbito da educação. A análise desenvolvida por este trabalho aponta para a privatização e a desqualificação do processo de formação de professores que vai se estabelecendo no Estado pela ausência da oferta pública e pela precarização do atendimento da demanda de profissionais para atender, especialmente, a educação infantil. Em última instância a política de cessação do Curso de Magistério definida pelo Estado do Paraná é atrelada ao incentivo da privatização do ensino profissionalizante em nível médio no Estado e da desqualificação da formação inicial de professores, baseados na lógica da racionalização de custos que fundamenta uma política neoliberal de Estado.

## ABSTRACT

This dissertation intended to do a historical and critical taking of the teacher's training policies for nursery school, primary and junior school developed from the introduction of PROEM – Program of Expansion, Improvement and innovation on the high school on Paraná state, and having as the base the validity the current law of Directive and Bases National Education, that led up to enclosure of the majority of the professorship courses of the state discharging all the production and structure the courses that were being built historically. The decision was based on the lack of demand for the course indicated on the project of PROEM introduction and on the LDB interpretation which the teacher's training for high school wouldn't be accepted. Considering that these arguments were passive of questioning, it was searched to check what were the real reasons that led the governor of the state to come up with the extinction of the professorship course since 1996. this was done on the attempt of unraveling what was said and what wasn't, on the definition of this public policy of education, as well to keep alert the worries of effectuation and educational public space that tellingly assure, the light of educational work done in the school, for all the citizens the socialization of elaborated knowledge in as much as this discussion is always in harness with the teacher's proficiency in doing this according to his social dimension. The paper was done having as the approach theoretical-methodological the materialism dialectical-historical and as a research support, interviews, questionnaire, documents analyses and bibliographical research. It was from the understanding that the changes that happened on the process of the teachers training don't occur isolated on independently of the more ample transformation that happen on the society. The historical characterising the actions of the state on the educational ambit. The analysis developed by this paper mention the privatizing and disqualification of the process of the teacher's training that is establishing on the state for the lack of public offer and for the precariousness of the service, the demand of professionals to answer, especially the nursery school. In last resort the politics of the cease of professorship defined by the state of Paraná is in harness with the incentive of the privatization of professional teaching, based on the streamline of costs that ground a neoliberal policy on the State.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho de dissertação, pretende-se realizar uma tomada histórica e crítica da política de cessação do curso de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Estado do Paraná, desenvolvida nas gestões do governo de Jaime Lerner (1995/1998 – 1999/2002), a partir da implantação do PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio no Estado do Paraná, e da vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Foi proposto neste trabalho, portanto, investigar as razões que levaram o governo do Paraná, em 1996, a cessar os Cursos de Magistério em praticamente todos os estabelecimentos públicos de ensino que ofereciam esta formação. Para tanto, pretende-se examinar as indicações legais que foram alegadas, buscando seus argumentos e contraposições e apresentar elementos que confirmem o pressuposto de que há razões não explicitadas neste processo e que estas razões estão relacionadas à proposta neoliberal de governo, baseada na racionalidade econômica para as políticas públicas, que vem se desenvolvendo por meio das orientações do Banco Mundial e neste caso, mais especificamente, pela orientação para a reorganização da educação profissional no Estado que resultou no PROEM.

Esta proposição é feita na tentativa de “desvelar o dito e o não dito” na definição desta política pública de educação e manter alerta as preocupações com a efetivação de um espaço público educacional que efetivamente garanta, à luz do trabalho educativo realizado na escola, a todos os cidadãos a socialização do saber elaborado, visto que esta discussão está sempre



atrelada à competência do professor em realizá-lo, dada a sua dimensão social<sup>1</sup>.

O trabalho foi realizado tendo como abordagem teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, que busca descrever a realidade do fenômeno estudado de modo a atingir a essência deste fenômeno, uma vez que “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1995, p. 16).

Assim, o que se pretende é desvelar as razões que vão além das enunciadas para a definição do encerramento do curso de magistério no Estado do Paraná, resgatando para tanto as ações e as determinações deste processo, desenvolvidas em tempo de neoliberalismo e que podem ter no entendimento de suas “conexões íntimas” a explicação para a proposição desta política.

A dissertação está composta por três capítulos que pretendem apresentar os elementos resultantes da pesquisa. Deste modo, o Capítulo 1 se propõe a fazer uma retomada crítica e histórica da formação de professores no Brasil e no Paraná, a partir da perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida. Por meio de pesquisa bibliográfica buscou-se apreender como tem sido caracterizado e organizado o processo de formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e no Paraná, bem como as principais preocupações e delineamento das políticas públicas para esta formação, uma vez que será o

---

<sup>1</sup> A dimensão social da escola é compreendida, aqui, a partir das proposições de SAVIANI (1991a, p. 23): “... propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.”

curso constituído por este movimento histórico que terá o seu processo de cessação definido pela política educacional do Estado do Paraná na gestão do governador Jaime Lerner.

O Capítulo 2 apresenta os elementos considerados explicativos da proposta de cessação do Curso de Magistério no Estado: o processo de discussão e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM. Busca estabelecer a relação destas políticas educacionais com as possíveis interferências das orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial. Para tanto, foram feitos exames dos documentos referentes a estas políticas, bem como levantamento bibliográfico das principais análises realizadas por autores que discutem a temática em questão.

O último capítulo é estruturado, então, buscando proporcionar uma percepção do período que é o objeto de estudo deste trabalho: a segunda metade da década de 90. Apresenta as condições e o processo do encerramento do Curso de Magistério do ponto de vista legal, do ponto de vista dos movimentos de resistência e indica as conseqüências já perceptíveis desta política. Contudo, além da análise documental necessária para resgatar o processo de encerramento do Curso de Magistério no Estado do Paraná, foram realizadas entrevistas com representantes da SEED, APP-Sindicato, Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, Diretor de uma escola que encerrou o Curso de Magistério em Curitiba e Pedagoga de uma escola que manteve o Curso de Magistério em Curitiba. Para as escolas que mantiveram o Curso de Magistério, mas que estão localizadas no interior do Paraná, foram enviados questionários.

A análise desenvolvida por este trabalho pretende indicar a possível desqualificação do processo de formação de professores que vai se estabelecendo no Estado como alternativa à ausência da formação pelas escolas estaduais, a privatização desta formação pela ausência da oferta pública e a precarização do atendimento da demanda de profissionais para atender a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, estabelecer as relações entre o processo definido pela política de formação de professores no Estado do Paraná e a caracterização de uma política neoliberal de educação que pode estar utilizando o discurso dos próprios educadores da necessidade de se ampliar esta formação, para estabelecer uma desqualificação docente no Estado, além de atender ao pressuposto da privatização do ensino.

Portanto, busca-se contribuir com mais uma análise possível em relação a este momento histórico e significativo se propondo a desvelar as razões que podem ser explicativas das políticas de formação inicial de professores desenvolvidas no Estado do Paraná no período 1995-2002.

## **CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NO PARANÁ: ALGUNS DE SEUS FATORES DETERMINANTES**

As transformações desencadeadas no processo de formação de professores não ocorrem isoladas ou independentemente das determinações mais amplas presentes na sociedade. A sua constituição histórica tem se dado, fundamentalmente, a partir das necessidades objetivas de ordem econômica, política e social que vão gerando ações do Estado no âmbito da educação.

Desta forma, entender a política de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Estado do Paraná<sup>2</sup>, bem como os interesses que determinaram nos anos 90 as políticas públicas em relação a esta formação, objeto de estudo deste trabalho, requer uma retomada crítica e histórica deste processo, “na perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida.”<sup>3</sup>

Pretende-se neste capítulo resgatar os fatos e contexto político, social e econômico que caracterizaram a formação de professores no Brasil e em especial no Paraná. Com isto se quer situar a formação de professores no Estado e compreender o contexto educacional, no qual a política de cessação do curso de magistério foi definida, a partir de 1995, na gestão do Governador Jaime Lerner.

Portanto, perceber a política de cessação dos cursos de magistério em meio ao contexto mais amplo da sociedade e do sistema educacional significa entender, ainda que em linhas gerais e de forma abrangente, como se

---

<sup>2</sup> A partir deste momento utilizaremos apenas a expressão “formação de professores” para nos referir a formação destes profissionais para a educação infantil e séries iniciais.

<sup>3</sup> Expressão utilizada por TANURI (2000).

configura e se estrutura o contexto político/econômico no qual esta política foi sendo gestada.

As idéias apresentadas neste texto estão pautadas no entendimento de que o Estado precisa, em nome da ordem, regulamentar setores que fazem parte da estrutura social e correspondem ao avanço do modo de produção e das relações econômicas necessárias para o desenvolvimento da Sociedade Capitalista e, portanto, do Estado Capitalista.

Na primeira parte deste capítulo, procurar-se-á fazer um resgate das transformações que ocorreram no processo de formação de professores no Brasil e no Estado do Paraná, enquanto política educacional, situando as configurações que esta formação foi assumindo e a participação do Estado neste processo até e inclusive a promulgação da Lei n.º 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na segunda parte, buscar-se-á apresentar os fatos que marcaram uma nova estrutura para o curso de magistério com a aprovação da Lei n.º 5692/71, situando as discussões que permearam o entendimento do Curso de Magistério nas décadas de 70, 80 e início dos anos 90, passando pelas ações desenvolvidas nos períodos da ditadura, da redemocratização e dos “ensaio iniciais” da proposta neoliberal de governo.

No que se refere à organização dos cursos de formação de professores, esta retomada histórica foi baseada nos trabalhos de MIGUEL (1997); TANURI (2000); GONÇALVES; PIMENTA (1990); NUNES; TROJAN; TAVARES (1995) e BREMER (1992) que anteriormente já se propuseram a fazer estudos e análises sobre estes períodos.

É importante destacar que, ainda que se possa partir do entendimento de que o objeto de estudo deste trabalho só pode ser compreendido a partir das múltiplas determinações que o cercam, o resgate histórico apresentado a seguir objetiva possibilitar uma percepção das políticas para a formação de professores nos seus aspectos de expansão e estrutura organizacional, no que diz respeito às características assumidas por este curso quanto aos objetivos e níveis de ensino em que veio sendo desenvolvido. Estes aspectos procuram ser compreendidos do ponto de vista das razões do Estado na definição destas políticas, sem, no entanto, considerar ou analisar de forma direta as influências das tendências pedagógicas na organização curricular destes cursos, o que fugiria aos propósitos deste trabalho.

### **1.1 Algumas considerações iniciais sobre a formação dos professores no Brasil e no Paraná**

Desde a sua criação, as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais e além de serem implantadas a partir de modelos europeus, mais especificamente o francês, também têm articulação com o contexto nacional e com as contradições internas da sociedade, coincidindo com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.

No início do século XIX, em que surge a nação brasileira com a conquista da autonomia política, o Brasil vive um período de poucos recursos e com um déficit econômico. Assim, ainda que a primeira Constituição do Império de 1824 garantisse a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”,

como afirma RIBEIRO (1988, p. 46), diante da crise econômica “os recursos exigidos para uma reorganização da estrutura escolar não estarão disponíveis, além do que, diante de tão grave situação, a educação escolarizada não será vista como setor prioritário”.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores primários para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população, pois:

A partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, político e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia freqüentemente neste período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação. É no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito. Em 1883 o relatório do ministro do Império registra a existência de 22 escolas normais. Também a organização e o nível dessas escolas, embora não chegassem a atingir a complexidade dos estudos secundários, apresentavam modestos mas evidentes sinais de progresso. (TANURI, 2000, p. 66)

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo<sup>4</sup> a preocupação de preparar professores. Estas escolas são reconhecidas como instituições formadoras de professores com a Lei de 15/10/1827 e tinham como objetivo instruir os professores no domínio do método, de forma prática e sem qualquer base teórica (TANURI, 2000). A formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais data do século XIX, sendo criada em 1835 a primeira escola normal para formação de

---

<sup>4</sup> Escolas que tinham a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. (TANURI, 2000, p.63).

professores localizada em Niterói, no Rio de Janeiro. A Escola Normal do Paraná, hoje denominada Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, foi criada em 12 de abril de 1.876. Neste momento histórico, estas escolas eram públicas e, até 1.946, todas organizadas diferenciadamente pelos estados que eram os responsáveis exclusivos por esta formação, uma vez que não havia uma organização nacional para a formação de professores. Desta forma, os estados organizavam seus cursos de acordo com as pressões exercidas por diferentes setores da sociedade civil, e segundo os interesses políticos e econômicas dominantes em cada região. Assim, como ressalta TANURI (2000) a estadualização dos sistemas de formação de docentes é uma marca histórica deste sistema de ensino que dificulta até o resgate e a reconstrução minuciosa da trajetória da escola normal.

Uma outra característica das escolas de formação de professores neste período é destacada por TANURI (2000): a provisoriedade destas instituições, pois tinham duração geralmente “efêmera” e

(...) provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava (...) além da ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. (...) A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. (p. 64)

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, uma para o sexo feminino e uma para o masculino, organizadas com dois a quatro anos de estudos, geralmente três. Via de regra, as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos



estudos. Já com um currículo mais amplo do que o inicial, composto sobretudo pelas matérias do ensino primário, elas se assemelhavam às escolas primárias superiores, constantes da legislação de muitas províncias. A formação pedagógica era reduzida se limitando a uma ou duas disciplinas, o que pode ser explicado pela escassez bibliográfica pedagógica brasileira no século XIX. (TANURI, 2000)

A formação dos professores no novo regime, a República, sofre poucas alterações pois, apesar das modificações no plano formal-jurídico, o advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de idéias educacionais. O quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favoreceram a difusão do ensino, possibilitando neste período um processo de descentralização das alternativas de formação de professores para o ensino primário.

A expansão do sistema de formação de docentes se deu por um lado pela dualidade de escolas de formação de professores com a existência das escolas normais primárias e as escolas de padrão mais elevado as normais secundárias. E por outro lado, a expansão do Ensino Normal se deu pela introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos Estados. (...) Já estava claro que a iniciativa privada constituiria, cada vez mais, a principal mantenedora de escolas normais e que o controle do crescimento e da qualidade dessa rede privada demandaria preocupação. (TANURI, 2000, p. 71-2)

Esta escassez de estabelecimentos oficiais para a formação do professor, apesar das manifestações no sentido da necessidade da instrução da população, pode ser entendida pelo fato de que no período de 1894 a 1918, início da Primeira República, o discurso da instrução pública esteve presente muito mais enquanto bandeira do que enquanto realidade e, podia ser entendido como a expressão dos princípios do liberalismo sobre os quais a classe dominante brasileira nesse período tentava organizar o Estado que

nascia. Um Estado fundado nas bases teóricas do liberalismo, mas que na realidade econômica mantinha o latifúndio e a exploração agrária da mão-de-obra. (WACHOWICZ, 1984).

O reconhecimento da importância da difusão do ensino para a construção de uma nação “de progresso” se manteve no plano das idéias neste período em que eram empreendidas reformas como condições impostas por credores e tentativas de restabelecimento da política econômica, por meio da aliança com a burguesia internacional. Esta política econômica feita por meio da “valorização” dos produtos agrícolas, e com a utilização do capital estrangeiro, promoveu uma modernização da sociedade favorecendo, no entanto, as grandes cidades e a “burguesia agrário-exportadora”, não atingindo toda a população como enfatiza RIBEIRO (1988, p. 73) ao afirmar que “(...) a sociedade brasileira continua a modernizar-se, mas a um custo muito alto, pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios por viver no campo. E, curiosamente, sendo aquela que produz a riqueza, uma vez que é a mão-de-obra da lavoura cafeeira.”

As tentativas de recomposição do poder político através da ampliação do número de votantes, o movimento nacionalista derivado da Primeira Guerra Mundial, a necessidade do país se colocar em âmbito internacional como parte dos “países cultos” e a necessidade de educar o povo para garantir o progresso e a harmonia social, podem ser considerados alguns fatores que desencadearam o movimento denominado “entusiasmo pela educação”. Este movimento desenvolveu-se a partir da segunda década do séc. XX e influenciou a organização da educação no país, destacando a necessidade de ampliação da oferta da educação elementar e conseqüentemente da formação

dos professores, bem como, da organização da carreira deste profissional, como mecanismos necessários para a expansão dos sistemas educacionais (PAIVA, 1973; RIBEIRO, 1988; WACHOWICZ, 1984).

Por volta do final dos anos 20, as Escolas Normais já haviam ampliado a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas.

Os estudos de MIGUEL (1997) apontam que na década de 20, o Paraná foi o segundo Estado da federação a promover uma reforma educacional inovadora, no entanto, neste período, havia apenas uma instituição formadora de professores: a Escola Normal, que funcionava junto ao Ginásio Paranaense, e apesar da demanda ainda ser pequena “a escassez de escolas e a incipiente formação do professor compunham o quadro paranaense na década de 20” (p. 26).

A insuficiência de escolas formadoras de professores no Estado do Paraná fez com que em 1931, através do decreto n.º 2.570, de 28/12/1931 a Interventoria Provisória, que vinha desenvolvendo ações no Estado com o objetivo de reorganizá-lo, determinasse a equiparação dos “institutos particulares de ensino às (...) Escolas Normais Primárias mantidas pelo Estado” (MIGUEL, 1997).

A necessidade de escolas formadoras de professores no Estado do Paraná era reflexo das transformações da sociedade brasileira, ou seja, com o avanço do processo de industrialização e o surgimento da burguesia industrial,

as classes trabalhadoras urbanas passaram a ver na escolarização um mecanismo de acesso às novas relações de poder. Desta forma, como afirma MIGUEL (1997, p. 23) “foi por pressão das populações desta classe emergente que as escolas primárias se concretizaram, assim como se fez pressão dos pais por melhores professores nas cidades mais importantes.”

As condições das escolas normais deste período, no que diz respeito à especificidade do seu currículo, também eram alvo de críticas e preocupações daquela época, chegando a desencadear propostas e reformas para o curso de formação de professores, conforme afirmado por TANURI:

Apesar da separação do curso normal em ciclos de formação geral e profissional, introduzida em algumas reformas, e da considerável ampliação dos estudos pedagógicos, a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. Críticas a esse perfil, que fazia das escolas normais uma espécie de “ginásios mal aparelhados” para moças, aparecem com frequência nos anos 20. À medida que visava a transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, seria adotada por diversos estados depois de 1930. (p. 72)

A medida adotada inicialmente pelo Distrito Federal e por São Paulo, no sentido de excluir o conteúdo de formação geral das escolas normais, substituindo-o pela exigência do curso secundário fundamental como condição para ingresso, já estava instituída por volta de 1940 em vários estados, inclusive no Paraná, que no ano de 1942 contava com apenas três instituições secundárias formadoras do magistério, em Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá.

Uma tendência importante nas décadas de 1930 e 1940 que atingiu particularmente o ensino normal, apontada por TANURI (2000) foi o movimento ruralista, com propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos da

escola primária e normal às peculiaridades do meio. Esta tendência tem como uma de suas referências no Estado do Paraná, a proposição de criação e construção da Escola Normal Rural feminina para formação de educadoras para as zonas rurais do Estado, em 1941. A criação de várias escolas rurais na década de 30 tinha como objetivo declarado do governo proporcionar aos habitantes o aprendizado que lhes permitisse encontrar formas de manter-se nesse mesmo espaço rural, além de efetivar a política nacionalista que vinha sendo defendida por Vargas. Neste período, os imigrantes proporcionam a expansão demográfica do Estado do Paraná na região norte e, com o intuito de garantir uma educação para este povo por meio da Língua Portuguesa e dos costumes brasileiros, são implantadas, além das escolas rurais primárias, as Escolas de Professores de Jacarezinho e Londrina. (MIGUEL, 1997)

Portanto, até a década de 30 do séc.XX, a organização da formação dos professores tem como marca a estadualização de suas determinações, como já apontado por TANURI (2000), ainda que fortemente influenciada pelos interesses nacionais de modernização política e econômica, que atrelou a preocupação com a expansão quantitativa da difusão do ensino, que visava à imediata eliminação do analfabetismo. Preocupação esta resultante das necessidades do processo de industrialização, da preocupação com a ampliação das bases eleitorais e da supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação, uma vez que, enquanto Nação emergente, precisava conquistar seu espaço no cenário internacional. Desta forma, a escassez de professores era uma das preocupações que estavam determinando as ações em relação à organização da formação destes profissionais.

O Ensino Normal sofre a sua primeira regulamentação do governo central através de decreto, determinado pela Reforma Capanema, que ficou conhecido como Lei Orgânica, e regulamentou pela primeira vez em nível nacional o Curso Normal, juntamente com o Ensino Primário. A Lei Orgânica do Ensino Primário, decreto-lei 8.529 e a Lei Orgânica do Ensino Normal, decreto-lei 8530, foram aprovados em 02 de janeiro de 1946 e, na análise de TANURI (2000, p. 75), este fato se dá como decorrência da orientação centralizadora da administração estadonovista.

Nesse período, a oferta do curso de formação dos professores se dá em dois ciclos: no nível ginásial (ou de primeiro ciclo) e no nível colegial (ou de segundo ciclo) e, são criados os primeiros Institutos de Educação, entre eles o Instituto de Educação de Curitiba, que era denominado Escola de Professores até o ano de 1946, com os seguintes cursos: Jardim de Infância, Primário, Ginásial, Normal, de Administradores Escolares e outros de especialização, em nível de 2.º grau. Portanto, a preparação de todo o pessoal docente e técnico necessário às escolas destinadas à educação básica, era desenvolvida conforme determinações das leis orgânicas do ensino. Isto ocorria numa só instituição, os institutos, que se constituíram, segundo GONÇALVES; PIMENTA (1990, p. 102) a elite das Escolas Normais compreendendo além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário (destinados à prática dos alunos mestres), o secundário e cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados.

As escolas normais rurais seriam acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, vindo atingir considerável desenvolvimento quantitativo, que pode ser explicado em função das modificações provocadas pelas relações capitalistas

no contexto econômico-político e sócio-cultural, relações estas definidas por MIGUEL (1997, p. 182) como a tentativa de restabelecer o equilíbrio entre a produção e o consumo, contando com o professor primário que possuía no seu currículo de formação a disciplina de agronomia. O impulso ao ensino rural, aos cursos normais regionais e a expansão à escolaridade básica se inscrevia na rearticulação do capitalismo após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial e respondiam minimamente às demandas do capital, promovendo, também, o desenvolvimento ordenado pela transmissão de conhecimentos mínimos aliados a técnicas agrícolas e normas de higiene.

Neste contexto, a educação escolar sofreu reformas que modificaram principalmente os cursos de magistério, dando-lhes *status* próprio e orientando-os por novos princípios que retratam, sobretudo, as modificações que ocorriam no plano econômico-político e no modo como o liberalismo nacional interpretava tais modificações. (...) Os professores preparados na Escola de Professores de Curitiba e nos Cursos Normais Regionais deveriam transmitir não somente os conhecimentos mas desenvolver o homem trabalhador, de acordo com os modernos preceitos de racionalização, que seriam aplicados nas comunidades dentro das normas de higiene e saúde. Inseria-se, deste modo, a função do professor no projeto maior de desenvolvimento nacional, para o qual a educação era a mola propulsora do progresso. (MIGUEL, 1997 p. 181)

A preocupação com a formação dos professores para o atendimento da população rural tinha como pressuposto a idéia de que no momento em que o crescimento das cidades, em função do processo migratório para a procura pelo mercado de trabalho urbano, poderia ser um problema pela incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra, a educação seria um dos instrumentos para fixar o homem ao campo. No entanto, como afirma PAIVA “não uma educação qualquer mas uma educação não somente ‘regionalizada’ de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores.” (1973, p. 127)

A formação do professor passou, então, a ser considerada fundamental para o êxito de qualquer reforma no ensino primário e a pertinência desta observação pode ser constatada pelo destaque do editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 24 que conclui:

Muito pouco valerão programas novos e guias didáticos para o professorado; reduzida influência terá o material pedagógico abundante; escassa penetração terão as modernas técnicas de ensinar; raramente produzirão efeitos práticos os regulamentos e as leis, disciplinando as normas dentro das quais se processará o movimento educacional, sem a compreensão do Magistério. Se não houver a participação ativa do professor que corporifique e traduza as concepções básicas da reforma, todas as tentativas, certamente, não passarão de meros acidentes na história da educação. (Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, n.º 24, 1946, Editorial. Apud MIGUEL, 1997 p. 118)

O estudo da expansão dos cursos de formação, bem como a situação dos profissionais atuantes no ensino primário nas décadas de 50 e 60, revela as disparidades em relação a esta formação em todo o Brasil, o que indicava já naquela época a necessidade de serem pensadas políticas de formação que efetivamente atendessem às necessidades de cada região do país. Desta forma TANURI (1997, p. 77) analisa e conclui que:

A reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda. Tal crescimento era devido sobretudo à iniciativa privada, além do que distribuía-se desigualmente pelo país. Observe-se que, por exemplo, das 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclos) arroladas em publicação do INEP em 1951, 258 estavam concentradas em apenas dois estados: São Paulo e Minas Gerais, enquanto alguns estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas normais cada um. Dessas 546 escolas, apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais (Brasil, 1951). As 125 escolas existentes em São Paulo, em 1951, elevaram-se para 272 já em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais (Mascaro, 1956, p. 38). Quanto às matrículas em todo o país, das 27.148 registradas em 1945, elas cresceram para 70.628 em 1955, 220.272 em 1965, atingindo 347.873 em 1970 (Brzezinski, 1987, p. 123). Não obstante, tais números encontravam-se muito aquém das necessidades reais do país. O censo escolar de 1964 iria revelar que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% dos professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, colegial (completo ou incompleto) (Brasil, 1967).



Em relação ao Estado do Paraná, MIGUEL (1997, p. 174) apresenta a conclusão do Relatório do Estado de 1957, o qual aponta que apesar do grande número de cursos normais regionais implantados, mais da metade dos professores primários não tinham formação secundária nem formação profissional especializada. Assim,

(...) contrariamente ao que esperava o governo na sua concepção liberal, apesar dos esforços empreendidos, a escola embora colaborasse na tarefa da divisão social do trabalho, não deu conta de fazer frente ao êxodo rural, causado pelo modo como se desenvolveram as relações sociais de produção. Embora os cursos normais regionais fossem abertos em grande número, a maior parte dos professores, no Paraná, continuava leiga. (MIGUEL, 1997, p. 182)

O movimento pelo nacionalismo, aliado a luta pelo poder político entre os agraristas e industrialistas e a organização do Estado Novo, tomavam a educação como instrumento de difusão ideológica, indispensável à integração da massa nos quadros políticos.

O Brasil inserido na dinâmica do capitalismo internacional, procurava responder minimamente às demandas do capital, promovendo o desenvolvimento que tinha na oferta da educação escolar uma das formas de ordenação. Como expressão do interesse de estender a educação básica às populações do interior o Brasil participou de movimentos e encontros e projetos internacionais. Entre eles a Conferência Interamericana sobre os problemas de Guerra e Paz, ocorrida no México, em fevereiro de 1945, em que adotou o compromisso de um combate enérgico e decisivo à ignorância, à falta de cultura; o Seminário de Educação para a América Latina, patrocinada pela UNESCO e pela União Pan-Americana, em Caracas no ano de 1948 e que teve a formação dos professores como um dos assuntos abordados; e em

1958 o Projeto Maior n.º 1 da UNESCO, previsto para funcionar durante dez anos e que entre os objetivos constavam o reforço qualitativo e quantitativo do pessoal docente e a formação de professores das escolas normais. (MIGUEL, 1997)

No período das décadas de 50 e 60 a crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e a implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico, caracterizam esta fase da história como o período da revolta popular, do discurso do progresso, da intensificação de capitais estrangeiros na economia brasileira e da tentativa de conciliar orientação econômica, com base no capital externo com a orientação política de abandono do nacional-desenvolvimentismo em benefício de um modelo “associado”, que resultou no Golpe de 1964. (RIBEIRO, 1988)

Em meio a este contexto, em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) que não alterou significativamente o processo de formação dos professores primários. Mantém a formação de regentes em nível ginásial e de professores em nível colegial, e acrescenta a possibilidade dos institutos de educação habilitarem professores para ministrar aulas em escolas normais. De acordo com TANURI (2000, p. 78) pode-se destacar que a partir de então, há a “equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.”

Neste período começam a aparecer também, as primeiras iniciativas no sentido de estabelecer a formação de professores para o antigo primário em nível superior:

neste sentido é importante destacar que o primeiro parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer 251/62) deixa entrever que 'nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário', prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. (TANURI, 2000 p. 79)

Em relação à educação como um todo, este período acaba sendo marcado pela expansão das escolas primárias construídas com recursos do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) entre 1946 e 1963, um total de 20.000 unidades escolares que, juntamente com os esforços estaduais e os programas de ajuda externa voltados para a educação, possibilitaram um avanço de 28.300 prédios em 1946, para 134.909 em 1969. A este crescimento correspondeu também um crescimento das matrículas, chegando em torno de 7% ao ano, numa proporção mais elevada do que o crescimento demográfico. (PAIVA, 1973 p. 149)

Este crescimento portanto, não poderia deixar de gerar preocupações com a formação dos professores que estariam atendendo esta demanda, uma vez que os dados indicavam a precariedade da formação destes profissionais como ressaltado por PAIVA: "(...) o Censo Escolar em 1964 indicava que 44,2% dos professores do ensino elementar não possuíam qualificação para a docência, variando tal índice de Estado para Estado e atingindo 82% no Rio Grande do Norte."(1973, p. 150).

Em síntese, um dos aspectos a ser apreendido no resgate histórico apresentado até o presente momento é a idéia de que a preocupação com o fato de que os professores deveriam ter um preparo próprio de maneira a atingir os objetivos definidos para a educação, já se fazia presente desde o período do império e tentativas para a organização desta formação já vão se

apresentando desde então (TANURI, 2000). Podemos ainda destacar como algumas das razões do Estado para a organização da educação pública neste período, que diretamente determinaram o pensar da formação dos professores: a necessidade da capacitação de mão-de-obra e democratização do ensino elementar enquanto mecanismos de defesa da ordem social; a perspectiva da educação popular como alternativa de solução para os problemas da sociedade; e a educação entendida enquanto mecanismo para a modernização do país, servindo antes como instrumento para recomposição do poder político e depois como fator capaz de contribuir para sedimentação deste poder recomposto, pela condição de difusão ideológica.

Assim, entender, ainda que, sumariamente, os fatos e as razões que marcaram o processo de estruturação da formação de professores no país e no Estado do Paraná, possibilita o entendimento de que desde a sua constituição esta formação vem sendo determinada pelos interesses políticos e econômicos na formação do Estado Capitalista brasileiro, pressuposto sobre o qual o entendimento do objeto de estudo deste trabalho se faz.

No entanto, as décadas de 70, 80 e início dos anos 90 apresentarão as implicações mais diretas sobre o processo de cessação do curso de magistério, política educacional que este trabalho propõe analisar.

## **1.2 Antecedentes históricos da política de formação de professores dos anos 90: a profissionalização compulsória, a democratização da escola e o projeto neoliberal de educação**

Analisar o processo de estruturação do curso de formação de professores no Brasil e no Paraná por meio de seu resgate histórico teve por objetivo situá-lo, enquanto elemento articulado desde a sua constituição, à determinação da estrutura econômica e política direcionadas pelos interesses do Estado.

No entanto, aprofundar mais, cuidadosamente, a política de formação de professores nos anos 70, 80 e 90 se faz necessário para maior clareza quanto à dimensão e o significado que o Curso de Magistério tinha no contexto nacional e estadual, quando da decisão do processo de cessação do Curso pela SEED/PR, nas gestões do Governador Jaime Lerner (1995/1998 – 1999/2002). Além da caracterização do Curso de Magistério nesta época, a retomada histórica destes períodos possibilita o resgate de fatos que podem ter interferido na definição da política educacional em estudo.

Parte-se sempre do entendimento de que são múltiplos os fatores que determinam a caracterização de um determinado objeto. No entanto, a opção por tratar a questão da formação dos professores tendo como recorte às razões do Estado na sua definição levou a constatação, por meio dos estudos sobre a história da educação, de que a profissionalização compulsória do ensino de 2.º grau, o processo de discussão para a redemocratização da escola pública e as primeiras iniciativas de uma política neoliberal de educação

foram fatores marcantes na história da configuração da política de formação de professores.

Estes fatos se apresentam na história como marcas específicas das décadas de 70, 80 e 90 e portanto, ainda que o objetivo não seja fazer um resgate linear da história deste curso, a discussão sobre este período é realizada dando especial atenção a cada uma destas décadas.

### 1.2.1 A década de 70 e a profissionalização compulsória: momento de modificação e redefinição da formação de professores

Como apresentado acima, a história do curso de formação de professores é marcada pelas constantes alterações no seu processo de constituição e com a edição da Lei de reforma para o ensino de 1.º e 2.º graus, Lei 5692 de 1.971, outra modificação e redefinição é feita. A mudança proposta por esta lei extingue a formação de professores regentes de nível ginásial e transforma a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino fundamental em uma habilitação profissional, entre outras, e chamada: Habilitação Magistério.

A lei 5692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000 p.80)

Buscando entender o significado desta alteração no processo de formação de professores, faz-se necessário explicitar o contexto em que estas

alterações foram definidas e para tanto se vale das análises sobre a implicação deste momento histórico para a educação, realizadas pelos seguintes autores: RIBEIRO (1988); SAVIANI (1991); KUENZER (1997); CUNHA (2000); TANURI (2000) e MACHADO (1989).

Assim, como já explicitado anteriormente, a década de 70 é marcada no campo da política e da economia pela vigência do governo militar, instaurado a partir do golpe de 1964. A preocupação com a manutenção e ampliação de uma interdependência no processo de industrialização do país, descaracterizando o movimento nacional desenvolvimentista e efetivamente abrindo espaço para os acordos internacionais de industrialização, resulta no golpe de 1964, que nada mais é do que a tomada do poder, por um grupo social, através do controle político do país. Este interesse pelo controle social, político e econômico objetivava ajustar a ideologia política ao modelo econômico que estava em desenvolvimento, a internacionalização das indústrias, e que se via ameaçado pelo movimento de grupos sociais pelo nacionalismo desenvolvimentista (SAVIANI, 1991).

O contexto econômico-político e social após 1964, cujo entendimento de desenvolvimento estava pautado nos objetivos de modernizar o país, ou seja, avançar e aprofundar a reprodução da acumulação capitalista, e definir uma maneira específica de participação na divisão internacional do trabalho, baseada no princípio da interdependência, leva a transformações sócio-econômicas em quase todos os setores da sociedade brasileira. E como condição para a implantação desta política econômica são definidas alterações políticas que se constituíram basicamente na centralização do Executivo, ampliação da tecnoestrutura e o controle sócio-político (MACHADO, 1989).

As mudanças no contexto nacional trouxeram alterações no plano educacional, pois de acordo com RIBEIRO (1988) para inviabilizar a ação dos opositores não bastava a repressão de suas iniciativas que buscavam a instrumentalização e conscientização da população brasileira. Era necessário que rapidamente o Estado passasse também “a tomar iniciativas de criação/aprovação de um outro ordenamento legal das atividades educacionais em seus diferentes níveis, ordenamento legal este já expressando as novas determinações político-econômicas a serem generalizadas e consolidadas.” (RIBEIRO, 1988, p. 166)

As reformas educacionais são propostas, neste momento, a partir dos acordos MEC/USAID e, na perspectiva dos autores estudados, teriam como objetivo principal consolidar o modelo econômico fundado na dependência, por meio de uma concepção tecnicista de educação, definida por um “economicismo educativo” e pautado no discurso do Brasil-potência.

Assim, em meio ao processo de expansão capitalista e exercendo sua função própria de tentar moldar o sistema educacional às necessidades desta expansão (MACHADO, 1989) o Estado, em 1971 de maneira autoritária e repressora, que eram características de sua atuação, convocou um grupo de estudos que formulou a nova lei para o ensino de 1.º e 2.º graus.

Esta reforma definida através da Lei n.º 5.692/71, dentre as várias mudanças que trouxe, foi responsável pela modificação na estrutura de ensino, criando novas denominações para o ensino primário, ginásial e secundário; eliminou o sistema de ensino baseado em ramos profissionais e objetivando constituir uma rede única de ensino instituiu a iniciação profissional e a



profissionalização em todo o ensino de 1.º e 2.º grau, respectivamente (MACHADO, 1989).

Na análise realizada por CUNHA (2000) sobre o significado político da profissionalização do 2.º grau, o autor indica que podem ser destacados da análise do processo de definição da determinação compulsória da profissionalização do ensino de 2.º grau dois fatores fundamentais: a necessidade de conter a procura pelo acesso ao nível superior de ensino, uma vez que a ascensão da classe média estava desencadeando várias manifestações populares pela ampliação da oferta deste nível de ensino, além da necessidade da formação da mão-de-obra técnica especializada em função dos novos campos de trabalho que vinham se apresentando na economia brasileira.

A necessidade de conter a procura pelo ensino superior e de diminuir o anseio popular por este nível de ensino eram os objetivos não revelados explicitamente pois, a justificativa manifesta da reforma era o atendimento a necessidade de promover a terminalidade no ensino de 2.º grau e diminuir a frustração dos jovens egressos destes cursos, como apresentado por CUNHA (2001, p. 186):

Assim, a justificativa manifesta da reforma se assentava na necessidade de se organizar o ensino de 2.º grau de modo que ele tivesse terminalidade, isto é, que proporcionasse aos seus concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de se combater a frustração dos alunos, resultante do seu despreparo profissional ao fim do nível médio, o que os forçaria a procurar escolas superiores como único meio de obter habilitação profissional.

A repercussão da profissionalização compulsória definida por meio da Lei 5692/71 e Parecer 45/72 foi bastante negativa no meio educacional, recebendo críticas quanto aos equívocos apresentados pelas suas propostas

curriculares no que diz respeito às possibilidades de relação teoria e prática e a dificuldade de efetivação destes cursos pela falta de recursos físicos e materiais. Em função da grande polêmica desenvolvida, principalmente pelas escolas particulares que atendiam aos alunos da classe média e que procuravam no ensino de 2.º grau, apenas uma forma de ascensão ao ensino superior e das evidências das dificuldades para a implantação dos cursos profissionalizantes o Conselho Federal de Educação elaborou o Parecer n.º 76/75 que instituiu as Habilitações Básicas como alternativa para o ensino de 2.ª grau, sendo que em 1982 foi promulgada a Lei 7.044 que preconizou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização, mantendo a formação para o trabalho como componente curricular obrigatório. Fato analisado por CUNHA (2001, p. 206) da seguinte maneira:

Assim, a Lei n.7.044/82 representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2.º grau. No entanto, ela não descartou os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei n. 5.692/71, que ficavam valendo integralmente. Numa surpreendente manobra político-pedagógica, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, aos administradores que constataavam, a cada dia, a impossibilidade de implantar os ditames da lei anterior.

E, é exatamente a nova compreensão em relação ao processo de profissionalização que irá interferir na definição da estrutura e dos objetivos da formação de professores para a educação infantil e 1.ª a 4ª séries.

No que diz respeito à definição do *locus* em que deveria se dar à formação dos professores, o artigo 29 da Lei 5692/71 estabelecia: “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de

desenvolvimento dos educandos”. A Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1.º grau, de 1.ª a 4.ª séries, habilitação específica de 2.º grau, realizada no mínimo em três séries.

Uma vez que a formação de professores para as primeiras séries do 1.º grau deve ser realizada em nível de 2.º grau, o curso de formação de professores passa a seguir as determinações gerais para este nível de ensino.

Assim, o Parecer 45/72 regulamentando a Lei 5692/71, fixa uma listagem de 130 possíveis cursos, sendo a maior parte voltada para ocupações do setor secundário, e estabelece desta forma a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) como mais uma dentre todas estas habilitações.

Em relação ao currículo, este curso deveria seguir as normas gerais de todas as habilitações, apresentando um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional – composto de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – e uma parte de formação especial, definido pelo Parecer CFE 349/72. Este Parecer define que deveriam fazer parte da formação especial os fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1.º grau, bem como didática e prática de ensino. (TANURI, 2000)

Os interesses de uma educação voltada ao atendimento da demanda solicitada pelo processo de industrialização e a influência da organização tecnicista do ensino são os elementos que estariam direcionando a reorganização da formação de professores neste período que em função, em grande parte, desta influência, sofre uma considerável descaracterização

quanto à possibilidade de atingir seus objetivos, conforme confirmam os estudos realizados por TANURI:

(...) inúmeros trabalhos apontam o esvaziamento, a desmontagem, a desestruturação, a perda de identidade ou a descaracterização sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua desativação nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais. O curso foi marcado por um esquema integrado, progressivo e flexível de formação de professores que pouco se concretizou e muito se burocratizou, além da fragmentação curricular do curso, refletida pela tendência tecnicista. (2000, p. 81)

Em meio a este contexto, um trabalho publicado pelo antigo CENAFOR em 1986, e citado por TANURI (2000, p. 82) “sintetiza bem o teor das críticas que a HEM recebia no período:”

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer um desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p. 25 in TANURI, 2000, p. 82)

Esta reforma e suas consequências precisam, portanto, ser entendidas no contexto do capitalismo a quem interessava:

(...) manter a escola no limite da sobrevivência: a escola reclamada pelo povo e que lhe é dada para aplacar seus reclamos é aquela que satisfaz as exigências dos interesses do capital – adestrando minimamente os alunos para serem trabalhadores produtivos. Uma vez que a escola sequer cumpria esse mínimo, era necessário modificar a situação: os altíssimos índices de evasão e repetência mostravam uma ineficácia da escola, perigosa para a estabilidade do capital e para a estabilidade social. Assim, no bojo das medidas explícitas e/ou implicitamente repressivas para a reordenação da sociedade que vinha se insurgindo, é que teremos uma Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus e, dentre este, a escola normal. (GONÇALVES;PIMENTA, 1990 p. 103)

Desta forma, é possível compreender este momento segundo a conclusão de SAVIANI (1991, p. 148) de que a profissionalização do 2.º grau indica uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e a produtividade que estavam em consonância com as características do grupo que compunha o poder neste período, militares e tecnocratas, que mantinham os interesses econômicos de industrialização e dependência internacional.

Esta forma de governo e interesses subjacentes transformaram o Curso Normal de formação de professores, que vinha se constituindo, historicamente, ainda que atrelado aos interesses do Estado, em um curso próprio, caracterizado e estruturado a partir das necessidades objetivas de sua formação, em um curso de habilitação profissional, como outra qualquer estabelecida como reflexo de uma relação direta entre a produção e a educação, e respaldada numa concepção tecnicista de educação.

Portanto, o Curso Normal de formação de professores que vinha sendo estruturado com base no entendimento possível de cada época, a partir das condições necessárias para a formação do profissional da educação que iria atuar no processo de aquisição de conhecimentos dos alunos que cada vez mais em maior quantidade e cada vez mais de diferentes classes sociais estabelecidas na sociedade sofre um processo de ruptura ao ser considerado mais uma habilitação profissional, como um ensino técnico e que enquanto formação desenvolvida no ensino de 2.º grau deveria seguir as determinações gerais deste grau de ensino.

### 1.2.2. A redemocratização do país – década de 80 e início da década de 90: a reorganização dos Cursos de Magistério

Em função do contexto acima exposto (da profissionalização compulsória na qual foi inserido o curso de formação de professores em atendimento aos postulados sociais, econômicos e políticos de um governo determinado pela tecnocracia) em relação à formação dos professores no início dos anos 80, o que se apresentava era um curso com características que identificavam uma precariedade no processo de formação destes profissionais, pois além de não apresentar uma identidade própria, era esvaziado de conteúdo; considerado de segunda categoria para onde se dirigiam os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status; sem articulação didática entre o Núcleo Comum e a Parte Profissionalizante, desvinculado da realidade e com formação fragmentada e tecnicista. (PIMENTA; GONÇALVES, 1990)

No âmbito político o país vive um processo de redemocratização na década de 80 que desencadeia diversos movimentos da sociedade civil organizada na defesa da construção de um ensino público, gratuito e de qualidade que viesse de encontro às necessidades da maioria da população. Há mobilização em torno da Constituinte e, posteriormente, da nova LDB. São realizadas Conferências de Educação em âmbito nacional e neste período também são constituídos o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e os Fóruns Estaduais, bem como a ANFOPE que se caracteriza pelo movimento de defesa, a partir de 1978, da construção da base comum nacional e dos

princípios orientadores do movimento no campo da formação dos profissionais da educação.<sup>5</sup>

A busca e a defesa de uma escola de qualidade para toda a população é realizada neste momento à luz dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais, entendendo a educação enquanto elemento determinante e determinado pela sociedade, e que defende “a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (SAVIANI, 1991, p. 105). Os fundamentos desta pedagogia estão pautados na análise crítica da sociedade capitalista objetivando o entendimento das relações que se estabelecem nesta sociedade e a dimensão da possibilidade de sua transformação para um modelo social mais justo e humano.

A década de 80 no aspecto social, político e econômico é marcada pelo processo de redemocratização do país no âmbito político, em que se configura a Nova República, possibilitando a efetivação de organizações e movimentos populares, pelos debates para a elaboração da Constituição Federal,

---

<sup>5</sup> A ANFOPE desenvolve seus trabalhos vislumbrando uma organização curricular para os cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia e Licenciaturas) que atenda aos seguintes princípios curriculares: a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o **trabalho pedagógico** como foco formativo; a **sólida formação teórica** em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o **contato dos alunos com a realidade da escola básica**, desde o início do curso; incorporação da **pesquisa como princípio de formação**; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de **formas de gestão democrática**; desenvolvimento do **compromisso social e político da docência**; a reflexão sobre a **formação do professor e sobre suas condições de trabalho**. (ANFOPE, 1998)

promulgada em 1988, pelas eleições estaduais e municipais. Um tempo definido por VIEIRA (2000, p. 54) como “um tempo de sonhos e frustrações. Desilusões e conquistas de direitos. De tentativas de controle duradouro da inflação. De arrocho salarial. Um tempo de transição negociada com o antigo sistema de poder, e que conta desde o início com a adesão de parte expressiva das elites dirigentes do regime anterior.”

A mesma análise de VIEIRA (2000) indica a idéia de que, ainda que de forma incipiente, este período já apresentava marcas, não possíveis de serem compreendidas na sua dimensão de totalidade naquele momento, das prioridades que o Estado passaria a assumir frente a uma nova organização do capital que mundialmente já vinha se configurando e que se concretizaria nos anos 90 como uma política neoliberal.

Desta forma, é interessante destacar a compreensão que o próprio Estado apresentava naquele momento quanto à redefinição do seu papel quando da apresentação do Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – PND:

Este governo parte da tese de que cabe ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento. O Estado retorna, portanto, às suas funções tradicionais, que são a prestação dos serviços públicos essenciais e as atividades produtivas estratégicas para o desenvolvimento nacional de longo prazo e complementares à iniciativa privada.

Estas prioridades exigem reformas profundas na organização e nos métodos do setor público, a fim de redefinir a participação do Estado nesta nova etapa de desenvolvimento. A reforma do setor público é, assim, meta estratégica deste plano e, ao mesmo tempo, condição de realização dos demais objetivos de retomada do crescimento e combate à pobreza. (Brasil, 1986, p.9 apud VIEIRA, 2001 p. 59)

Assim, a discussão sobre a especificidade da educação no contexto da redemocratização trazia a preocupação com a instrumentalização da maioria da população, no sentido de garantir a esta população o acesso aos



rudimentos do saber que possibilitariam a sua compreensão e inserção na sociedade capitalista, pois "(...) trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais" (SAVIANI, 1992 p. 42).

A abertura política na direção de uma sociedade mais democrática, a precariedade das condições da formação do professor e o referencial teórico educacional baseado nos princípios histórico-críticos acabam desencadeando "um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação freqüentemente denominados de 'revitalização do ensino normal', propiciando iniciativas por parte do Ministério da Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado." (TANURI, 2000 p. 82)

Entre as propostas do MEC, TANURI (2000) destaca, primeiramente, a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O objetivo deste projeto era revitalizar as escolas normais, tornando-as centro de referência no processo de formação inicial e continuada de professores de educação pré-escolar e séries iniciais.

Outro destaque é o convênio firmado com o CENAFOR para o desenvolvimento do Projeto "Habilitação ao magistério: implementação de nova organização curricular", que não foi concluído em função da extinção do CENAFOR e foi retomado em convênio com a PUC/SP sob a denominação de

“Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação”, coordenados pelos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta e que resultou na produção de uma coleção de 25 livros didáticos, que pretendiam orientar as Secretarias de Educação na reformulação de suas propostas curriculares.

No Estado do Paraná, os estudos realizados por BREMER (1992) indicam que o período de abertura democrática resultou em políticas educacionais desenvolvidas nas gestões dos Governadores José Richa (1983/1986) e Álvaro Dias (1987/1990) que podem então ser entendidas como expressão dos princípios de participação, autonomia e descentralização enunciados nas plataformas políticas dos partidos de oposição. Destas políticas irá resultar a estruturação do Curso de Magistério que sofrerá o seu desmonte posteriormente, na década de 90 quando assume o governo do Paraná o Governador Jaime Lerner. Desta forma, para subsidiar o entendimento do significado que este desmonte pode ter para o processo de formação do professor, consideramos necessário apresentar os fatos deste período, por meio dos estudos de BREMER (1992), de forma um pouco mais detalhada do que os momentos anteriores.

Assim, BREMER (1992) inicia seu trabalho destacando que o documento de Políticas da SEED/PR, elaborado para socializar as políticas educacionais da gestão 1983/1987 apresentava como pontos fundamentais que expressavam estes princípios a compreensão da educação como ato político, a preocupação com a qualidade do ensino, a definição da participação como estratégia democrática e a valorização docente.

Uma das principais políticas anunciadas, então, é a reorganização do ensino de 2.º grau tendo como referência básica o princípio que se faria muito presente nas políticas da SEED: a participação. A definição de reorganização do ensino de 2.º grau é resultante do contexto, já destacado anteriormente, do impacto provocado pela profissionalização compulsória deste nível de ensino e a possibilidade de sua reorganização dada pelo Parecer 76/75 e pela Lei 7.044/82.

A Reorganização do Ensino de 2.º grau foi realizada através dos Seminários I e II no ano de 1984. Nestes Seminários o Curso de Magistério foi destacado como *habilitação específica* que necessitava ser estudada como prioridade e de modo particular, dada sua característica própria na sua reorganização. O diagnóstico realizado apontava para os problemas ocorridos em razão da expansão quantitativa do Curso (207 escolas) – o de maior oferta no estado – que não veio sendo acompanhada da necessária qualidade em termos do ensino ofertado. Esta situação tinha sua explicação na definição da Lei 5692/71 que tornou obrigatória à formação profissionalizante e em função dos baixos custos, em comparação com outras habilitações, proporcionou o aumento de oferta da habilitação magistério, sem no entanto ter estrutura para acompanhar e garantir a qualidade destes cursos (BREMER, 1992).

Este fato, atrelado a uma proposta de estrutura curricular que não garantia o caráter específico do curso, em função das disciplinas definidas e da desarticulação entre elas, além da proposta tecnicista de seus encaminhamentos, proporcionou a descaracterização da formação de professores no Estado, figurando-o, assim como em todo o Brasil, como mais uma habilitação profissional de 2.º grau. Desta maneira, a formação de

profissionais que não atendiam às exigências do alunado das séries iniciais do Ensino de 1.º grau, e mais a expansão quantitativa das séries iniciais do ensino de 1.º grau, foi o contexto que determinou a decisão da revitalização dos Cursos de Magistério, atendendo às discussões dos Seminários desenvolvidos a partir da política de Reorganização do Ensino de 2.º grau (idem).

O entendimento da educação e do papel do professor neste processo estava pautado, neste momento, na compreensão histórico-crítica de que:

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. (SAVIANI, 1991b p. 21)

Bem como na idéia de que o curso de formação de professores para séries iniciais deve:

- desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade onde vão atuar;
- propiciar-lhe uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- proporcionar-lhe uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 1980 p. 60 apud BREMER, 1992, p. 129)

Para o desenvolvimento do trabalho de reestruturação do Curso de magistério foi elaborado o Projeto Magistério em Nova Dimensão, que teve financiamento do MEC e visava revitalizar os cursos de magistério através da descentralização de ações. Foram realizados, desta forma, Seminário para organização dos Pólos irradiadores de orientação técnica de magistério, Seminário de política de ensino, Seminário para avaliação do curso de

magistério, Cursos de atualização docente e Seminário de avaliação dos Pólos, organizados sempre pelo princípio da participação, pois

apostava-se, assim, na certeza de que mais profícuo seria este trabalho com o Magistério considerando-se a trajetória já percorrida pelos professores, que tornava por certo mais fácil a condução do processo, tendo-se em vista o nível de conscientização política em que estavam os professores, mormente os do magistério, que já vinham debruçando-se sobre as questões que afetavam o curso há bastante tempo (BREMER, 1992 p. 38).

Os estudos referentes à prática de ensino deram início ao processo de reformulação curricular por meio de seminário, documento orientador, diagnóstico e referencial para uma proposta de prática de ensino, sendo que o encontro de Validação da Proposta do Magistério, aconteceu nos dias 15 e 16 de agosto de 1985.

O documento-proposta de reformulação curricular foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação no dia 06 de setembro de 1985 – ofício n.º 2.298/85, de 05/09/85, com tempo hábil para sua apreciação. Esta apreciação acabou não sendo feita e a SEED, frente ao compromisso assumido com a comunidade que havia participado do processo de discussão da nova proposta curricular, autorizou a implantação da proposta para o início do ano letivo de 1986, alegando não haver conflitos com as determinações legais vigentes, como relatado em documento próprio da SEED:

Considerando que a Comissão Especial, constituída por Conselheiros da Câmara de 2.º grau do Conselho Estadual de Educação, encarregado da análise da citada proposta, não emitiu parecer sobre a matéria em tempo hábil à distribuição de aulas, para o exercício de 1986, a Secretaria de Estado da Educação, frente ao compromisso assumido com a comunidade escolar, autorizou para este ano letivo a implantação da 1.ª série da proposta Curricular de Magistério nos Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, uma vez que tais estudos não conflituam com as determinações legais vigentes. (Melhoria da qualidade dos Cursos de Magistério: compromisso de todos – SEED/DESG – 1986 apud BREMER, 1992 p. 60)

O documento apresentado ao Conselho Estadual de Educação como proposta de novas diretrizes curriculares para o curso de magistério apresentava os seguintes aspectos diferenciadores da proposta que estava em vigência:

- as didáticas passariam a constituir a disciplina Metodologia do Ensino para as séries iniciais;
- a disciplina Alfabetização continuaria a fazer parte do currículo;
- as disciplinas Filosofia e História da Educação constituiriam disciplina única, na qual seriam trabalhados conteúdos de história da educação brasileira;
- a disciplina Educação Artística ficaria numa única série;
- a carga horária da disciplina psicologia seria aumentada;
- as disciplinas da parte diversificada ficariam em duas séries, (1.ª e 3.ª) e não nas três, como anteriormente;
- as ementas das disciplinas Filosofia e História da Educação, Geografia, psicologia e Metodologia das séries iniciais foram reformuladas;
- as partes que tratavam da abordagem curricular e metodologia, passariam a integrar um mesmo item do documento;
- a parte da análise do plano de estudos foi incluída no documento para que pudessem ser esclarecidas todas as mudanças ocorridas. (BREMER, 1992, p. 52-53)

No entanto, no mês de março a Comissão Especial do Conselho Estadual de Educação apresentou outra proposta com duração de 4 anos, o que demonstrava a “sua não aceitação da proposta encaminhada em que, em contrapartida já havia sido implantada em todos os Estabelecimentos da Rede Estadual que ofertavam o Curso Magistério, mesmo sem a aprovação daquele colegiado” (BREMER, 1992, p. 63).

O Conselho Estadual de Educação pelo Parecer n.º 242/86, no mês de setembro, ratificou como diretriz curricular para os cursos de magistério a Deliberação 22/79 - CEE, apesar de todos os esforços da Secretaria de Educação de rediscussão do documento encaminhado ao Conselho e da mobilização da comunidade escolar interessada.

A fundamentação da SEED apresenta com clareza a necessidade de uma formação comprometida com a realidade brasileira e com a democratização do ensino, destacando o desencontro existente entre os atuais cursos de magistério e a realidade

onde os professores irão atuar. (...) Quanto às sugestões apresentadas para a efetiva solução dos problemas, porém, carecem de mais elementos que dêem consistência e garantam a organização de Cursos de magistério bem estruturados (...) As soluções apresentadas levam a um curso de magistério de validade apenas estadual e sem a devida característica de continuidade, que permitam o ingresso no 3.º grau, condições estas ultrapassadas pelos currículos posteriores à lei n.º 5.692/71. (BREMER, 1992 p. 63)

Após as adequações solicitadas pelo Conselho Estadual terem sido feitas, o projeto foi aprovado pelo Conselho sob a Deliberação 21/86 através da regularização da vida escolar dos alunos matriculados no ano de 1986, na rede estadual, na Habilitação Magistério. Esta aprovação possibilitou que o Projeto Magistério em Nova Dimensão fosse implantado, com os Pólos de magistério garantindo o acompanhamento dessa implantação nas 22 regiões educacionais do Estado, uma vez que “mesmo sendo uma legislação que regularizava estudos, na verdade não deixou de ser aprovado um currículo embora híbrido, com as limitações de uma adequação forçada o que não deixou de ser uma contradição.” (BREMER, 1992, p. 69)

A situação de desacordo entre a SEED e o CEE é entendida por BREMER (1992) como resultado da falta de diálogo, e da compreensão da negociação enquanto sinônimo de democracia; “cada um enxergou a questão por dentro dela mesma sem estabelecer as correlações e vinculação que aquele preciso momento histórico requeria e a intransigência e a defesa do individual antes do social se fizeram presentes sem dúvida, em detrimento da estratégia própria dos que tem afinidade com o político”. (p.65)

Desse impasse os que mais perderam foram em última instância os alunos do Curso de magistério – o ensino – pois, se ao invés da ruptura houvesse a união dos esforços aglutinando conhecimento construído coletivamente, e portanto pleno da prática social, ao conhecimento já elaborado fundamentado teoricamente, não se teria perdido o bonde da história e com certeza a contribuição para a educação do Paraná poderia ter sido bem maior. (BREMER, 1992, p. 68)

No ano de 1987, inicia-se uma nova gestão de governo (Álvaro Dias), que traz mudanças nos cargos de chefia da SEED para a gestão 87/90; no entanto, mantém a continuidade, aprofundamento e detalhamento das políticas anteriores, por ser uma continuidade de gestão do mesmo partido político. Assim, a continuidade na política educacional para o curso de magistério foi garantida, por estar alicerçada num processo democrático e de participação que comprometia as ações de todos os envolvidos, mesmo com a mudança dos ocupantes do cargo de chefia.

As políticas educacionais da gestão 87/90, são expressas no documento “Projeto Pedagógico” e a dinamização dos cursos de magistério aparece novamente como prioridade nas ações do departamento de 2.º grau.

A esta gestão coube o desafio de implantar uma nova concepção de educação que no caso da formação dos professores “apontava para um professor cujo compromisso político permitisse veicular um saber que fosse de encontro às aspirações da clientela que freqüentava a escola pública brasileira, estando ligado, portanto, aos interesses da maioria da população na luta por uma escola de melhor qualidade.” (BREMER, 1992, p.22)

Foi estabelecida como meta a ser executada a partir de 1988 a Avaliação da Proposta Curricular dos Cursos de Magistério, enquadrada dentro do Programa de Reestruturação do Ensino de 2.º grau, sendo denominado Projeto de Avaliação Curricular da Habilitação Magistério. Essa avaliação foi considerada necessária pelas falhas que vinham sendo detectadas pelos professores nos encontros dos Pólos de Magistério e, o que mais pesou foi que “o momento histórico da educação brasileira estava a apontar para as concepções pedagógicas progressistas, exigindo propostas curriculares que



acompanhassem as suas teses e princípios básicos – teses e princípios básicos incorporados pelo departamento – e que passaram a se constituir nas diretrizes que fundamentavam as suas ações.” (BREMER, 1992, p. 75) Havia, portanto, a opção clara por uma linha que privilegiava a concepção pedagógica histórico-crítica.

O projeto tinha como objetivo avaliar a atual proposta curricular e reestruturar o currículo da Habilitação Magistério. O trabalho foi realizado através de comissões que tinham representantes dos Pólos, escolas, secretaria, entidades e, a questão da falta de recursos financeiros se apresentava o tempo todo como elemento contraditório da política mais ampla.

No diagnóstico curricular foram constatados em nível geral:

- a falta de embasamento teórico dos professores quanto a sua disciplina e mesmo sobre as questões mais amplas da educação;
- a falta de compreensão da diferença entre método e metodologia;
- o conhecimento restrito quanto à bibliografia atualizada existente na sua área de atuação;
- a defasagem dos conteúdos, demonstrando que mesmo o ementário proposto pelo projeto magistério em Nova Dimensão não foi, em sua maioria, aplicado pelos professores em sua prática pedagógica. (Proposta Curricular do Curso de magistério – DESG/SEED – 1990 apud BREMER, 1992, p. 84)

A avaliação da situação dos recursos humanos, físicos e materiais dos estabelecimentos, aspectos estruturais, revelou a seguinte realidade:

- professores registrando grande número de disciplinas
- mobilidade excessiva dos professores
- falta de ambientes específicos para o desenvolvimento das atividades pertinentes ao curso
- material bibliográfico insuficiente e desatualizado
- carência de material didático e recursos audio-visuais
- falta de espaço físico próprio (Proposta Curricular do Curso de Magistério – DESG/SEED – 1990 apud BREMER, 1992, p. 90)

Para a definição da proposta curricular foram elaboradas propostas preliminares que estiveram em discussão com todos os segmentos: núcleos,

escolas e professores. Um dos aspectos destacados por BREMER como elemento que caracterizou a validade da proposta elaborada é o fato de seu início ter se dado pela elaboração dos conteúdos curriculares e foi baseado nas idéias apontadas por Warde de que o maior empenho na formação teórica e técnica deve estar traduzido na grade curricular da habilitação, concepção da qual devem sair formados professores capazes de alfabetizar, de ensinar a ler, escrever e contar pelo menos e, ainda, com o domínio de elementos teóricos que os façam na prática, compreender a escola. (WARDE, 1985, p. 73-91 apud, BREMER 1992).

Deve-se destacar neste momento o fato do Projeto ter como marco inicial a elaboração dos conteúdos curriculares, que foram determinados a partir da concepção de educação e de curso de formação de professores, o que fez com que a questão estrutural propriamente dita, fluísse enquanto decorrência de objetivos maiores, invertendo desta maneira o processo normalmente seguido para a elaboração de propostas curriculares. (...) Deste modo, os estudos internos sobre a composição da grade curricular teriam que retratar o que os eixos curriculares representavam na sua relação com as propostas de conteúdos. É justamente este procedimento que coloca esta estrutura curricular para além de uma simples combinação de carga horária nas séries, com objetivo de fechar um jogo cujas regras estavam centradas principalmente no atendimento dos critérios de base legal. (BREMER, 1992, p. 89)

No trabalho de BREMER (1992) é feita uma análise detalhada das características da nova proposta curricular para o curso de magistério, no entanto parece interessante destacar neste momento apenas alguns dos aspectos mais relevantes e que caracterizam a diferença entre a primeira proposta apresentada ao Conselho Estadual de Educação e que acabou por não ser aprovada.

Nesta nova proposta o Curso de Magistério tem sua carga horária ampliada, passando a ter uma duração de 4 anos; a proposta curricular é sustentada por seis livros curriculares básicos abrangendo toda a composição curricular explicitada na deliberação CEE 02/90 (Núcleo Comum, disciplinas

que compõem o bloco dos Fundamentos da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º grau, Metodologias de Ensino, Estágio Supervisionado); fortalecimento da carga horária das disciplinas constantes do Núcleo Comum; quebra da hegemonia da disciplina de Psicologia da Educação desfazendo o psicologismo marcado nas propostas anteriores; quanto às metodologias de ensino houve acréscimos de disciplinas, distribuição a partir do 2.º ano do curso e tentativa de correlação com as disciplinas do núcleo comum e quanto ao estágio supervisionado houve um acréscimo da carga horária e a redefinição de sua proposta procurando torná-lo mais orgânico ao curso. (idem, p. 129-136)

Para BREMER (1992, p. 137) esta proposta construída no decorrer do Projeto de Avaliação Curricular da Habilitação Magistério pode ser enfatizada “enquanto síntese representativa da concepção histórico crítica, que compreende a formação dos professores como espaço a conquistar na luta para que a escola pública retome a sua verdadeira função social.”

Para assegurar a implantação da proposta e subsidiar à tomada de decisão das instâncias superiores foram elaborados dois documentos: Curso magistério – Estudo da viabilidade de implantação da proposta curricular (julho/1989) e Implantação da Proposta Curricular do Curso de magistério (setembro/1989). Estes documentos apresentavam os elementos necessários para a justificativa da viabilidade da implantação da proposta e apresentavam dados do Curso de Magistério no Estado em funcionamento nos períodos diurno e noturno, dados sobre os Estudos Adicionais, sobre a oferta de 1.ª a 4.ª séries nos estabelecimentos que ofertavam curso de magistério, sobre as classes e matrículas do ciclo básico, concluindo com uma proposta de

implantação, contendo alternativas e devidamente mapeadas no anexo do documento.

Numa reunião realizada no dia 17/10/89 com as representações dos Pólos, as chefias dos Núcleos Regionais de Educação e a Secretária de Educação, para discutir a implantação da proposta para o ano de 1990, todos foram surpreendidos pelo posicionamento da Secretária de Educação de implantar a proposta apenas no ano seguinte, criando uma situação naquele momento de surpresa e constrangimento. Este fato permite a conclusão de BREMER de que:

Analizando-se esse difícil momento a nível institucional decide-se o encaminhamento a ser dado ao produto de uma política educacional, executada a partir de um processo coletivo de construção, chega-se à conclusão de que realmente a formulação de novas propostas curriculares são encaminhadas em problemas da fase de diagnóstico até a sua elaboração normal; a partir daí a sua concretização nas escolas só acontece – por mais e melhores avanços que contenham – pelo aval do institucional e do legal, que infelizmente passam pelas relações de poder hierárquico das instituições materializado por seres humanos nem sempre dispostos a assumir o ônus da prática de um discurso democrático. (p. 94)

Alguns Núcleos decidiram pela implantação da proposta ainda em 1990 em uma reunião das chefias de Núcleo em janeiro desse ano. A proposta foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação, que havia participado e acompanhado todo o processo de elaboração e aprovou a proposta em reunião extraordinária nos dias 21 e 22 de fevereiro, através da Deliberação n.º 002/90 e Parecer n.º 001/90, constituindo-se desta forma as novas Diretrizes Curriculares da Habilitação Magistério para o Estado do Paraná. O novo desafio seria a legitimação da proposta através da incorporação à prática de cada professor, como retomada da verdadeira função da escola pública.

A conclusão possível apresentada por BREMER (1992) em relação aos percalços políticos pelos quais o processo de reestruturação do Curso de

Magistério passou, indicava que as dificuldades na fase de elaboração das propostas pedagógicas são bem menores do que na fase de tomada de decisão para a sua implantação na rede.

O que se verifica pela experiência vivenciada é que, a decisão de implantação da proposta resultante no Projeto Magistério em Nova Dimensão (Gestão 83/86) foi difícil em razão do relacionamento da Secretaria com o Conselho estadual. Portanto, a nível de política externa. Porém, na tomada de decisão quanto á implantação da proposta elaborada no desenvolvimento do Projeto de Avaliação Curricular da Habilitação do Magistério (gestão 87/90) as posições se inverteram sendo que as dificuldades maiores foram encontradas a nível de política interna, não havendo problemas a nível de encaminhamento com o Conselho Estadual que sempre esteve receptivo e sensível quanto às produções elaboradas pela Secretaria. (p. 99)

Outro aspecto considerado por BREMER (1992) é o de como a vontade política tem se manifestado no decorrer do processo de concretização de uma política educacional.

Ela faz-se forte e presente quando do estabelecimento das mesmas, permanecendo assim em fase do levantamento dos problemas e do diagnóstico da situação, mas, contraditoriamente, no momento decisivo da implantação das propostas pedagógicas acontece o seu gradativo esvaziamento. Isto pode ser explicado por ser esta a fase em que justamente as propostas têm que ser materializadas, saindo do discurso, o que requer recursos financeiros como base de sustentação, o que sem dúvida, em se tratando do ensino de 2.º grau, é um grande complicador. (p. 141)

Assim, parecia estar claro para os propositores que a implantação da Proposta Curricular para o Curso de Magistério precisaria vir acompanhada de medidas diferenciadas de atendimento, para que a proposta pedagógica pudesse acontecer no interior de cada uma das classes do Curso de Magistério. Esta implementação não dispensava que, em termos de procedimento, na instância de planejamento, fossem corretamente dimensionadas as condições estruturais básicas para subsidiar os professores no cotidiano de sua prática docente.

Esta proposta pôde ser avaliada pelo estudo de NUNES;TROJAN;TAVARES (1995), no documento que é o relatório de uma pesquisa realizada nos anos de 1993-95 e que procedeu à análise da implantação da Proposta Curricular do Curso de Magistério da Secretaria de Estado da Educação, no período de 1990 a 1994. O documento vem legitimar a contradição já apontada por BREMER, e comentada acima, entre a distância da elaboração e efetivação de políticas educacionais que visem o pleno atendimento das necessidades educacionais da maioria da população pelo poder público.

Este estudo considerando que a implantação da proposta depende minimamente de pessoal docente capacitado, material pedagógico adequado e escolas equipadas, apresentam as seguintes conclusões:

Ao analisarmos o processo de implantação da Proposta Curricular do Curso de magistério – SEED/1990-94, constata-se que este foi desigual e fragmentado e que os êxitos alcançados se devem mais a experiências e esforços localizados de professores, escolas ou núcleos de educação, que a uma orientação comum e sistemática do Estado. Pode-se mesmo afirmar que não houve um processo unitário de implantação e consolidação da proposta, que ao contrário, foi marcado pela dispersão e descontinuidade, ainda que não tenha havido mudança de partidos na sucessão governamental ocorrida durante o processo de elaboração e implantação do referido currículo. Esta descontinuidade se nota tanto na ausência de ações efetivas que viabilizem o acesso, a apreensão, a discussão e a execução da proposta por parte da totalidade das escolas, quanto na alteração do discurso e das concepções que passam a reger as diretrizes de governo. (NUNES;TROJAN;TAVARES, 1995, p. 17)

De maneira geral a grande conclusão apresentada pelo documento passa pela percepção de que o que parecia ser mais complicado – a aceitação da concepção teórica da proposta, ainda que parcial, foi atingida e o que parecia mais simples – a garantia de condições materiais e de profissionais habilitados em número suficiente, contemplados por uma política que garanta

condições de estabilidade e aperfeiçoamento, fundamentais para o trabalho educativo – não foi garantido.

Este fato é analisado no documento como a expressão do caráter contraditório do Estado capitalista, agravado pela sua condição de dependência, no caso brasileiro. Portanto, as contradições da relação Estado, sociedade e escola podem explicar os “avanços limitados” à que as políticas educacionais submetem as escolas, pois estas estão no bojo da “contradição insolúvel do sistema capitalista: ao mesmo tempo que precisa transmitir conhecimentos aos trabalhadores para que atuem mais eficientemente no desenvolvimento econômico, teme que este saber seja usado como instrumento de luta contra a exploração de que são vítimas as classes subalternas.” (NUNES; TOJAN; TAVARES, 1995, p. 17)

De maneira mais direta uma das explicações possíveis para a falta de condições materiais e de pessoal devidamente qualificado na implantação da proposta Curricular do Curso de Magistério, pode ser buscada no entendimento das condições do financiamento da educação a que o Estado estava atrelado naquele momento. De acordo com os estudos de GONÇALVES et al. (2003) a crescente precarização do fundo público, em função do déficit orçamentário ao longo da gestão 1987-1990 acaba por orientar a busca por financiamento externo direto para a educação. Como consequência “não se pode imaginar que a contratação de empréstimos financeiros não implicasse, senão em adesão às orientações da agência internacional de financiamento, ao menos em acatamento de suas sugestões de ajuste da proposta às condições do credor” GONÇALVES et al. (2003, p. 86).

Desta forma, sem recursos próprios para o investimento na educação do Estado e tendo que atender às determinadas condições de financiamento indicadas pelo Banco credor (BIRD), o governo que assume o poder exatamente no período de implantação da proposta do Curso de Magistério (1991-1994) acaba por redirecionar as suas prioridades de investimento, como esclarecem GONÇALVES et al. (2003, p. 88):

A orientação buscada pela Secretaria de Planejamento, junto ao técnico da Fundap/lesp de São Paulo, Vicente Rodrigues, ex-funcionário do Iparedes e Alcione Saliba, então técnica do BIRD, que haviam trabalhado na elaboração do Programa de São Paulo para o 1.º grau, já negociado com o BIRD, foi fundamental para que a Secretaria de Planejamento /PR iniciasse o processo de forma correta, ou seja, com possibilidades de êxito, buscando no BIRD, por primeiro, um financiamento para um projeto relativo ao primeiro grau, satisfazendo, assim, uma condicionalidade e as prioridades do BIRD, para posteriormente dirigir-se ao BID solicitando recursos que permitissem o desenvolvimento do Projeto de Ensino Médio, objetivo principal e persistente do Secretário do Planejamento.

Além da constatação do redirecionamento dos investimentos da educação como um dos possíveis fatores explicativos para a falta de recursos no processo de implantação da nova proposta do Curso de Magistério, cabe destacar também a interferência direta da Secretaria de Planejamento nas definições da prioridade de investimentos na educação. Esta interferência poderia ser entendida como um aspecto altamente positivo para as políticas educacionais não fosse “a visão de Estado como elaborador de políticas sociais aceleradoras da capacidade produtiva e da competitividade [é] o que, respaldava naquele momento, a decisão de buscar o financiamento para a educação nos bancos Internacionais.” GONÇALVES et al. (2003, p. 87)

No entanto, não é possível negar a análise feita por BREMER em seu estudo a respeito dos avanços que o processo de discussão e implantação da proposta para o Curso de Magistério desenvolvido durante o período de 1983 a



1990 trouxeram para a organização do ensino no Paraná, no que diz respeito à qualidade do conteúdo de sua proposta pedagógica e a dimensão da participação dos professores nos processos da definição de políticas para educação.

A proposta curricular elaborada e que está iniciando a sua fase de implantação, representa um considerável avanço para a formação dos professores. Porém, ao analisarmos o currículo proposto do ponto de vista de sua forma, é interessante observar como a sua estrutura mantém-se inalterada, no sentido de que ainda não conseguiu superar os limites exigidos para a sua composição legal, no entanto, em muito progrediu na questão da qualidade do seu conteúdo, pelo caráter de cientificidade apresentado pelas suas propostas de conteúdo para as diversas áreas de conhecimento e que estão vinculadas a uma concepção de educação, no caso a concepção histórico-crítica. (...) Estas políticas estabeleceram um marco histórico-educacional no Estado, acompanhando o contexto sócio-político, primeiro por iniciarem o processo de socialização das diretrizes da educação no Estado, numa dinâmica de igualdade hierárquica-democrática que não era a prática da área educacional dos últimos anos – portanto inovadora. (...) A sua maior contribuição foi a de possibilitar um grande avanço na concretização da dimensão política da educação, pelo trabalho pioneiro de conscientização dos professores sobre a importância da conquista de seus direitos de cidadão, da luta pela conquista da cidadania, dos seus direitos enquanto profissionais da educação, precisando ser valorizados enquanto classe, o que implicava na busca da competência técnica exigida pela atual conjuntura. (BREMER, 1992, p. 17-18)

Interessante destacar que o processo de formação de professores na década de 80 e início dos anos 90, especialmente no Estado do Paraná, sofre um grande avanço no que diz respeito à sua organização curricular, com a tentativa de redefinir seus propósitos a partir do ideal da concepção histórico-crítica, ainda que a avaliação do processo de elaboração e implantação e dos primeiros resultados da reformulação do Curso de Magistério indique algumas dificuldades. Estas dificuldades dizem respeito às condições materiais e pedagógicas que acabaram não sendo supridas suficientemente pelo Estado e, até mesmo, a necessidade de algumas adequações curriculares que precisariam ser realizadas para garantia de efetivação dos princípios norteadores da proposta que estava em desenvolvimento.

No entendimento de SAVIANI (2003a) as dificuldades com o processo de implantação de uma proposta pedagógica baseada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, na década de 90, estão atreladas às reformas educativas que começam a ser implantadas com a ascensão de governos ditos neoliberais. Assim, o contexto acima sintetizado pode ser entendido como expressão da contradição a que o momento histórico conduzia as políticas públicas em geral e no caso do nosso estudo, as políticas educacionais. Um momento em que o discurso político conclamava a redemocratização do país, com a liberdade de expressão de idéias e ideais, participação popular e processo coletivo de decisões. Momento em que grandes movimentações e reivindicações em prol da demanda reprimida pelo tempo da ditadura se faz presente nos diversos setores da sociedade civil. Ao mesmo tempo, um momento em que a organização econômica do país aprofundava um processo de submissão aos ditames agora de uma nova ordem mundial no processo de acumulação capitalista e conseqüentemente uma reorganização do papel do Estado.

Como salientam SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2002, p. 46) os anos 80 tiveram graves conseqüências para a economia brasileira:

Frente aos desastres na economia provocados pelo fundamentalismo mercantil na década de 1990, a qualificação 'década perdida' atribuída pelos economistas aos anos de 1980 talvez mereça uma revisão. Mas, foram de fato anos de crise. Crise econômica, iniciada ainda em 1979, quando os banqueiros internacionais, diante da elevação da taxa de juros e recessão nos Estados Unidos da América, passaram a cortar os créditos para o Brasil. Os problemas dos anos de 1970, mal diagnosticados e mal administrados pelos governos militares, deixaram como herança o crescimento do desequilíbrio financeiro do setor público e da dívida externa. As iniciativas do governo Sarney, em 1986, com o Plano Cruzado e o 'choque heterodoxo' foram sucessos de vida curta e a crise econômico- financeira retornou com virulência no início de 1987.

Estas autoras ainda indicam que a opção político-econômica adotada pelos governantes da década de 1990 seguiram, como tentativa de redefinir a economia brasileira, a tendência mundial de globalização e acabaram por redefinir a política nacional a partir do ideário neoliberal. Nas palavras das autoras:

Os governantes dos anos 1990, buscando desvencilhar-se da crise econômica dos anos 1980, estruturaram, nas palavras do pensador britânico Christopher Norris, *uma verdadeira contra-revolução nas esferas social, política e ideológica*. (...) Os conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período, que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 53)<sup>6</sup>

Em meio às iniciativas no plano econômico de adequação às exigências internacionais do capital, o final dos anos 80 e início dos anos 90 serão marcados pelo debate em torno da educação que avança no sentido de consolidar, na segunda metade da década de 90, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Este novo contexto político e econômico que vai se delineando, bem como as novas determinações que se farão para a formação de professores com o debate e a promulgação da nova LDB, constituem-se num dos elementos explicativos mais importantes do objeto de estudo deste trabalho, a política de cessação do Curso de Magistério no Estado do Paraná, e serão discutidos no próximo capítulo.

---

<sup>6</sup> No texto, as autoras esclarecem que o pensador britânico Christopher Norris refere-se ao governo Tatcher, na Inglaterra (1979-1990). No entanto consideram que "o paralelo com a situação nacional é procedente até mesmo por ter sido aquele o primeiro exemplo da vaga neoliberal que caracterizaria inúmeros governos nessa década, nas mais variadas partes do planeta. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 53)

## **CAPÍTULO 2 - A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS IMPLICAÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ - PROEM**

O que se propõe neste capítulo é apresentar dois elementos considerados nesta pesquisa, como explicativos da proposta de cessação do Curso de Magistério no Estado do Paraná: o processo de discussão e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM.

Apresentar indicativos que possam ajudar a estabelecer as possíveis relações e os próprios limites destas relações entre a nova LDB e o PROEM, com a política de cessação do Curso de Magistério é o objetivo deste capítulo. Para tanto, vale-se das análises realizadas por diversos autores sobre as implicações da LDB 9394/96, e das leis que dela se derivaram, na definição das políticas para a formação de professores, e também, do trabalho de SILVA (1999) sobre o PROEM. Neste sentido, buscou-se compreender estes elementos frente às possíveis interferências das orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, para a definição das políticas educacionais locais.

Assim, num primeiro momento, foi realizada uma retomada dos fatores econômicos, políticos e sociais que caracterizam a década de noventa, período em que a nova LDB e o PROEM se desenvolvem. Esta apresentação é sintética, pois seu objetivo é apenas situar o contexto em que se

desenvolveram os elementos em discussão (a LDB e o PROEM) e a própria política de cessação do Curso de Magistério no Paraná.

Em seguida a esta contextualização, o capítulo apresenta as implicações do processo de discussão da nova LDB e as determinações do texto final da lei para a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se o texto da lei e a análise crítica realizada por diferentes autores.

Finalizando, a última parte do capítulo retoma, a partir do trabalho de SILVA (1999), os elementos mais significativos do processo de implantação do PROEM no Estado do Paraná e que, de alguma forma, possibilitam evidenciar as relações entre essa política de reformulação do Ensino Médio e o destino da formação de professores no Estado.

Destaca-se, ainda, que este capítulo é desenvolvido mantendo a idéia de que as razões do Estado na determinação das políticas de formação de professores é um dos olhares necessários para o entendimento desta política educacional.

## **2.1 Entendendo o contexto em que as políticas de formação de professores foram se desenvolvendo na década de 90**

Como visto no capítulo anterior, se a década de 80 é marcada por políticas públicas que procuravam no discurso das oposições políticas à organização social imposta pela ditadura e em meio ao caos do endividamento do país, estabelecer alternativas e ações que buscassem o “pagamento da dívida social do governo com o povo” e o aumento da competitividade da

produtividade da indústria nacional, a década de 90 será marcada por grandes mudanças no campo da política e da organização econômica do país.

Neste período, a ordem econômica mundial vem sendo redefinida pelas mudanças no processo de acumulação do capital, desencadeadas a partir das alterações provocadas no modo de produção pelo desenvolvimento da tecnologia. Estas mudanças determinaram novas configurações para o estado capitalista e conseqüentemente novos direcionamentos para a administração dos bens públicos que estão sob sua responsabilidade, entre eles a educação.

As novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, caracterizadas como a 3.<sup>a</sup> revolução industrial, marcada pela reestruturação produtiva e pelo investimento no capital financeiro, ao invés da produção, trazem consigo um ideário neoliberal de organização social, política e econômica que vem se definindo como o fundamento de uma nova ordem internacional. Este ideário tem como princípio à definição de um Estado Mínimo, organizado com bases na redução de gastos públicos, na privatização, no incentivo à globalização da economia e da cultura, na valorização da competência técnica individual e, por conseqüência, na competitividade. Sendo o Brasil um país em desenvolvimento que, como qualquer outro país da América Latina, teve como requisito para a renegociação de sua dívida externa, a aceitação dos condicionantes e das políticas e reformas econômicas de corte liberal, são estes os princípios que estarão, por meio da influência dos organismos de financiamento internacionais como o Banco Mundial, norteando as políticas e estratégias educacionais atuais em nosso país.

É necessário destacar aqui que a influência dos organismos internacionais e em especial do Banco Mundial nas políticas educacionais do

Brasil, não é prioridade deste momento histórico pois, como enfatiza FONSECA (1998), acordos de cooperação técnica na área da educação já se faziam presentes desde a década de 70:

A cooperação técnica e financeira do Banco Mundial (BIRD) ao setor social brasileiro iniciou-se na primeira metade da década de 70. O processo de cooperação do Banco inclui a assessoria aos órgãos centrais de decisão, em áreas de política, planejamento e gestão, assim como o desenvolvimento de projetos setoriais específicos. A dita 'cooperação técnica' oferecida pelo Banco Mundial à educação brasileira foi realizada por meio de cinco projetos de co-financiamento, desenvolvidos no período 1970-1990. de acordo com este modelo, o Banco não empresta diretamente, mas ressarcir o país pelos gastos antecipados (contrapartida) por conta do futuro crédito. Em tese a parte nacional deveria corresponder a 50% do custo total do projeto. A cooperação de órgãos multilaterais (como BIRD e o BID) à educação brasileira deu seqüência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos que se iniciou ainda na primeira metade do século (...). (FONSECA, 1998, p. 229)

Estudo dos relatórios do Banco Mundial realizado por SOARES (1998) indica que é a partir do início da década de 90 que os investimentos na área educacional passam a ter um avanço, sendo possível observar um crescimento de participação da educação nos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil, de 2% nos anos de 1987 a 1990 para um percentual de 29% nos anos de 1991 a 1994.

Vários autores, entre eles TORRES (1998), NOGUEIRA (2001) e SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2002), indicam este aumento da preocupação com a reforma educativa, evidenciado pelo índice de investimento, como a expressão do consenso em torno da "Centralidade da Educação Básica"<sup>7</sup>.

As mudanças na economia mundial e a inserção do Brasil nesta economia por meio da política modernizadora e intervencionista desencadeada pelo governo Collor deflagra um processo de ajuste nas relações de trabalho

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada por NOGUEIRA (2001, p. 21)

necessárias às exigências da reestruturação global da economia. Esse processo forçou a busca por vantagens competitivas e a educação é colocada neste momento como uma das condições para esta competição, como esclarecem SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2002, p. 56):

A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano (...) afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores (...) disseminou-se a idéia de que para 'sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*. (...) Mecanicamente - e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.

Estas mesmas autoras indicam que no início da década de 90, vasta documentação organizada por importantes organismos multilaterais realiza diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe. Entre eles A *Conferência Mundial de Educação para Todos* – financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial; o documento econômico *Transformación Productiva com Equidad* – produzido pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe); o *Relatório Delors* – produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO; as diretrizes do PROMEDLAC V – documento resultante da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe; e o documento *Prioridades y Estrategias para la Educación*, do Banco Mundial.

Estes documentos são denominados, pelas autoras como “arautos da reforma da educação no Brasil”, pois exerceram importante papel na definição das políticas públicas para a educação. “A implantação no Brasil, desse ideário teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal,



mas foi no governo de FHC que a reforma anunciada ganhou concretude” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56).

Uma vez que a compreensão em relação às prioridades a serem definidas na política educacional do Brasil estava pautada, em grande parte, no entendimento, na concepção e nas proposições apresentadas pelos documentos acima mencionados, entende-se necessário um esclarecimento, ainda que rápido e nos limites do interesse deste trabalho, dos direcionamentos que cada um deles apresentava para a organização da educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizou-se em Jomtiem, no ano de 1990 e resultou no compromisso dos países participantes em assegurar uma educação básica de qualidade as crianças, jovens e adultos, devendo apresentar um relatório no mês de abril de 2000, em Dakar.

A necessidade de melhorar a situação docente aparece como um dos fatores importantes enquanto estratégia para assegurar a educação básica da população, que no caso brasileiro correspondeu ao ensino fundamental. No entanto, como a educação básica era apontada como prioridade, a formação docente não aparece explicitamente enquanto meta no documento desta Conferência.

Os documentos da CEPAL, *Transformación Productiva com Equidad* (1990) e *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad* (1992) expressavam o entendimento de que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar os desafios da construção de uma moderna cidadania e da competitividade. Assim, conforme indicado por

SHIROMA;MORAES;EVANGELISTA (2002, p. 63), “a estratégia da CEPAL se articulava em torno dos objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).” Ainda enquanto estratégia indicada pelos documentos da CEPAL, as autoras destacam que :

(...) a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Para tanto, recomendava que se conjugassem esforços de descentralização e de integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas. A urgência na implantação de uma reforma educacional marcada pelas estratégias recomendadas pela CEPAL, em 1992, foi marcadamente reiterada por outros organismos multilaterais ao longo da década. (p. 65)

O Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pelo UNESCO, identifica tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam este final de século enfatizando o papel que a educação deveria assumir. Sendo assim, “assinala os três grandes desafios do século XXI: a)ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; b) adaptação de várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA;MORAES;EVANGELISTA, 2002, p. 66) A educação tem então seu potencial superdimensionado.

No entanto, cabe destacar um dos fatores bastante pertinentes ao objeto de estudo deste trabalho e proposto no Relatório Delors: a profissionalização do professor. “O Relatório Delors destaca que além das competências pedagógicas [empatia, autoridade, paciência e humildade], exigir-se-á do professor formação para a pesquisa. *Projeta uma formação*

*superior para todos os profissionais, não necessariamente universitária, defendendo uma formação inicial com vínculo entre a universidade e os institutos de formação” (SHIROMA;MORAES;EVANGELISTA, 2002, p. 69, grifos nossos).*

O PROMEDLAC V, que apresenta as diretrizes para a educação definidas na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, realizada em 1993, no Chile, também define a educação como estratégia central para o desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico quanto para a justiça e equidade social.

Novamente a indicação da necessidade de investimentos maciços na profissionalização docente por meio da formação, atualização e aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados, se faz presente enquanto condição básica para a melhoria da qualidade das aprendizagens. (SHIROMA;MORAES;EVANGELISTA, 2002, p. 71)

Respondendo à pergunta de quais seriam os interesses na elaboração de um projeto “de tal monta e detalhamento”, SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2002) citam uma passagem do PROMEDLAC V:

(...) o êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI senão alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo. (p. 72)

A consonância entre os documentos comentados até aqui é, portanto, evidente no que diz respeito à valorização da educação básica enquanto elemento fundamental no processo de desenvolvimento econômico dos países

da América Latina e Caribe e, conseqüentemente, a preocupação com a formação dos profissionais da educação que são considerados, então, os agentes de mudança nesta tentativa de ajuste aos “códigos da modernidade”. Esta consonância pode ser percebida também nos documentos elaborados pelo Banco Mundial, organismo multilateral que se constitui em uma agência que induz e financia políticas para os diversos setores, inclusive para a educação, nos países em desenvolvimento. Desta forma, o “Banco Mundial se transformou na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, é fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial.” (TORRES 1998, p.126)

Partindo do diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo, o Banco Mundial busca na educação a sustentação para a sua política de contenção da pobreza, necessária à reprodução do capital. Assim, adotando as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, elabora as suas diretrizes políticas para as próximas décadas publicando, em 1995, o documento “*Prioridades y Estrategias para la Educación*”<sup>8</sup>. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Estas mesmas autoras fazem a seguinte constatação deste documento:

O texto não apresenta nenhuma novidade significativa em relação aos demais. Examina as opções de política educacional para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século, isto é, aumentar a eficácia do ensino e melhorar seu rendimento. Recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. Justifica o financiamento com fundos públicos

---

<sup>8</sup> Este documento também apresenta indicações e proposições para a formação de professores para a educação básica. No entanto, estes aspectos são abordados a seguir, no item 2.3 que discute sobre a reformulação do Ensino Médio no Paraná, por se estar entendendo que estes elementos teriam uma relação direta com a política de formação de professores desencadeada no Estado por meio da implantação do PROEM.

para o nível básico, com maior atenção á equidade, ao atendimento ás meninas, aos pobres, às minorias lingüísticas e étnica e a outros grupos desfavorecidos. No que tange ao ensino superior, propõe a partilha de custos com os estudantes e suas famílias. No caso da educação profissional, indica o estreitamento de laços de ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor público e privado como estratégia de base para a meta de qualidade e eficiência no treinamento profissional. Afirma que a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção. (...) Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atendendo para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (p. 73-74)

Ainda em âmbito nacional, SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2002) destacam o encontro entre representantes de vários ministérios (MEC, MTb, MCT/CNPq) e segmentos da sociedade civil (organização de empresários, centrais sindicais, CRUB, CONSED, UNDIME, FIEP), coordenado pelo Ministério do Trabalho para discutir e traçar estratégias para a educação, cujo documento final foi publicado em 1995 com o título *Questões Críticas da Educação Brasileira*. Para as autoras, este encontro nada mais seria do que uma forma de “congregar interesses do capital e trabalho em torno da educação”. (p. 77)

Com relação à formação dos professores, este documento recomendava, entre outras, a extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério, à criação de poucas e boas Escolas Normais Superiores para a formação e aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura e a reformulação dos cursos de Pedagogia, visando à formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental (SHIROMA;MORAES;EVANGELISTA, 2002 p. 80).

Em meio a este contexto, sumariamente delineado acima, no Estado do Paraná a formação de professores será marcada pela implantação do PROEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, que determinará a

cessação dos Cursos de Magistério no Estado e no âmbito nacional, a década de 90 é marcada pelo processo de discussão e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que passa a trazer novas configurações para a educação em todos os níveis, inclusive redefinindo a regra básica para a formação dos profissionais da educação, conforme apresentado por SAVIANI (1997, p.218):

O texto da LDB estabelece como regra para a formação dos profissionais da educação o nível superior admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na Modalidade Normal (art. 62). A inovação, nesse aspecto da formação dos profissionais da educação, reside na criação dos "institutos superiores de educação" prevista no artigo 62 como uma alternativa às universidades, e regulada no artigo 63 onde se estabelece que estes institutos manterão: cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluído o "curso normal superior", para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); formação pedagógica para os diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III).

No entanto, antes mesmo de qualquer regulamentação da Lei 9394/96 o Estado do Paraná, fazendo-se pioneiro na implantação de novas políticas públicas de formação de professores, determinou a cessação gradativa dos cursos de habilitação magistério em nível médio no bojo da cessação dos cursos profissionalizantes para as escolas que optaram pelo Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM.

Estes dois fatores, a promulgação da nova LDB e a implantação do PROEM, acontecem paralelamente e desarticulados entre si no que diz respeito à determinação de um sobre o outro, uma vez que o PROEM – programa que visava a reformulação do Ensino Médio no Estado do Paraná – não foi elaborado diretamente em função das definições da nova LDB, já que o seu desenvolvimento e início de implantação foram anterior à promulgação da

Lei maior. No entanto, estes dois projetos foram desenvolvidos em um mesmo contexto social, político e econômico e influenciados pelos mesmos determinantes: a organização de um Estado regido pelos princípios do neoliberalismo e a influência dos organismos internacionais na definição das políticas públicas.

Estes determinantes delineados aqui, evidenciam que além do Banco Mundial, outros organismos e documentos acabaram por influenciar a política educacional que foi adotada na década de 90 no Brasil. No entanto, o Banco Mundial, por se caracterizar como agência financiadora que condiciona os empréstimos às políticas indicadas por seus projetos nas diferentes áreas sociais, destaca-se nas definições das políticas públicas adotadas por estes governos.

Assim, os mecanismos impostos pela ordem mundial para a inserção dos países emergentes na nova ordem econômica, começam a configurar a idéia de um Estado Mínimo na definição das políticas educacionais no país. Isto se dá por meio de mecanismos como: a privatização, a defesa da racionalização dos gastos e investimentos e a centralidade na educação básica, que, para o caso da política educacional em estudo, parecem ser os determinantes mais diretos.

## **2.2 O debate e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: implicações para o destino da formação de professores no Brasil e no Paraná**

Para melhor entender as implicações da LDB nº 9394/96, no que diz respeito à definição das políticas que orientaram, de alguma forma, o processo que resultará no Estado do Paraná no fechamento dos cursos de Magistério em nível Médio, pareceu-nos necessário retomar algumas questões que marcaram o contexto de sua elaboração. Posto que, a lei não é apenas impulsionadora de tais políticas, mas ela própria, se constitui fruto da luta entre determinados interesses sociais/econômicos/políticos que perpassam a sociedade brasileira.

As oportunidades desencadeadas na década de 80 com o processo de redemocratização do país e a discussão em torno da constituinte, possibilitaram a discussão, por várias organizações da sociedade civil, dos problemas que a educação brasileira vinha enfrentando. Este processo de discussão realizado por meio de conferências, debates, seminários e organizado por Fóruns, Sindicatos, Secretarias de Educação, Universidades e outras entidades, resultaria num projeto de lei para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### **2.2.1 A formação de professores na trajetória da discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**

A reconstituição histórica, detalhada do processo de elaboração da nova LDB é realizada por Saviani em seu livro “A nova Lei da Educação: trajetória,



limites e perspectivas” a partir do qual, relatamos aqui, sumariamente, este processo entendendo que cabe, no limite e objetivo deste trabalho, buscar compreender as discussões e proposições apresentadas neste percurso para a formação de professores.

Desta forma, considera-se necessário retomar rapidamente o processo de discussão da nova LDB, procurando situar as indicações que estavam sendo feitas para a formação de professores no Projeto do Deputado Jorge Hage (expressão dos interesses da sociedade civil) e do Senador Darcy Ribeiro (projeto conformado aos interesses políticos e econômicos defendidos pelos representantes do poder), indicando as forças de interesses que estavam em jogo nestas proposições e as análises realizadas por diversas instituições e intelectuais após a constituição final do texto da lei.

SAVIANI (2003) indica que a elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem início com a definição, no final de 1987, de que a nova LDB seria o tema central do número 13 da Revista da ANDE. Este texto tinha o objetivo de representar um início de conversa sobre o tema, no entanto, após sua redação concluída em fevereiro de 1988, circulou na XI Reunião da ANPED, em abril de 1988, e em agosto do mesmo ano foi objeto de discussão da V Conferência Brasileira de Educação em Brasília. Após a promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988, o Deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal o projeto de lei que recebeu o número 1.258-A/88, fixando as diretrizes e bases da educação nacional e que estava constituído pelo texto integral da proposta elaborada para a Revista ANDE.

Neste primeiro documento, a formação dos professores era mencionada no Título VIII – Dos professores e especialistas, o qual definia no art. 52 que “a formação de professores e especialistas para a educação fundamental será feita regularmente em nível de 3.º grau, através de cursos de graduação e pós-graduação resultantes da articulação entre as Faculdades ou Centros correspondentes aos diferentes componentes curriculares, e a Faculdade ou Centro de Educação.” Em relação à formação de professores nos cursos de 2.º grau, mencionava no parágrafo único do referido artigo que “no estágio atual da educação brasileira admitir-se-á a formação de professores para as quatro primeiras séries do 1.º grau em cursos de 2.º grau organizados de modo a garantir a compreensão teórico-prática dos fundamentos e procedimentos que caracterizam o trabalho pedagógico nas séries iniciais da educação escolar de 1.º grau.” (SAVIANI, 2003, p. 49)

Este projeto inicial recebeu várias emendas e sugestões e já tendo como relator o Deputado Jorge Hage, em março de 1989, é iniciado o processo de debate sobre o projeto de lei. Este projeto de lei que terá, em junho de 1990, a aprovação da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, constituindo-se no que passou a ser conhecido como “substitutivo Jorge Hage”.

Este novo documento, já com uma nova formatação, apresenta no Capítulo XVII – Dos Profissionais da Educação, Seção I – Da Formação, as indicações sobre o nível de ensino em que deveria se dar à formação dos professores que iriam atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil, sem no entanto apresentar, ainda, considerações sobre

o tipo de instituição em que esta formação deveria se dar. Assim, o texto se apresenta da seguinte forma:

Art. 94 – A formação do profissional da educação far-se-á em cursos específicos, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos.

Art. 95 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas 4 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1.º - Será exigida formação específica, preferentemente em nível superior, regulamentada pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, para o professor que atue em alfabetização, educação infantil, educação especial, educação de comunidades indígenas e educação de jovens e adultos, sem prejuízo de outras áreas. (SAVIANI, 2003, p. 105)

Em relação à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, este novo projeto de lei não apresenta alterações muito substanciais, mantendo a indicação da preferência pela formação em nível superior e admitindo a formação em nível médio. Será no texto para o projeto de lei encaminhado ao Senado, mas que não chegou a ser apreciado<sup>9</sup>, que os Institutos Superiores de Educação, enquanto instância de formação de professores, irão se apresentar pela primeira vez. Esta proposição será tema de amplo debate pelos educadores nacionais e uma das principais críticas a ser realizada à Lei que será aprovada, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

O texto do Projeto do Senador Darcy Ribeiro apresenta, então, no Capítulo II – Dos Profissionais da Educação três artigos que tratam em especial da formação dos professores para o Ensino Fundamental, sendo que no art. 68 define o Instituto Superior de Educação como locus desta formação,

---

<sup>9</sup> Para maiores detalhes sobre este fato bem como os fatos posteriores em relação ao processo de tramitação do projeto de lei para as diretrizes e bases da educação nacional ver SAVIANI, D.A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, S.P.: Editora Autores Associados, 2003.

no art. 71 indica como preferencial a formação em nível superior para o professor e no art. 72 admite a formação docente em nível médio, como apresentado abaixo:

Art. 68 – A formação de docentes para atuar no ensino fundamental e médio se faz preferentemente em Institutos Superiores de Educação, em regime de tempo integral.  
Parágrafo único – Os institutos superiores de educação são instituições de nível superior, integrados ou não a universidades e federações de escolas superiores, e mantêm:

a) curso normal superior para formação de docentes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio;

(...)

Art. 71 – É exigida formação preferencial em nível superior, para o professor que atue em nível pré-escolar, fundamental e médio, regular ou especial.

Art. 72 – Nas regiões onde houver comprovada impossibilidade de cumprir o disposto no art. 71, é admitida a formação de docentes em escolas normais.

§ 1.º - As escolas normais são instituições de ensino médio que formam professores para a educação infantil e o ensino fundamental. (SAVIANI, 2003 p. 143)

Como resultado de todos os debates que se realizam durante o processo de discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996 é aprovada a Lei n.º 9394/96 que expressa então o texto final, resultado da correlação de forças que se travaram durante o seu processo de elaboração. O texto final acaba por representar basicamente as idéias apresentadas no projeto Darcy Ribeiro, orientado pelo MEC e que expressam, no entendimento de SAVIANI, os ideais de Estado Mínimo, de desresponsabilização do Estado para com a educação pública e portanto privatização do ensino, idéias estas que se manifestavam no campo político e econômico do governo brasileiro.

Ainda assim,

(...) percebe-se que as lutas históricas a respeito dos direitos à *educação de qualidade* não foram vãs. Elas, de certa forma conseguiram imprimir as suas marcas, expressando-se em algumas conquistas defendidas principalmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pelos Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública e outros segmentos organizados da sociedade civil, comprometidos com a

democratização da educação brasileira. (FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL, 1997 p. 7)

Em relação à formação dos professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o texto da LDB aprovado estabelece, no TÍTULO VI – Dos Profissionais da Educação, o seguinte:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de literatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

E define ainda, no TÍTULO IX – Das Disposições Transitórias, art. 87 e § 4.º : “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Desta forma, a comparação entre as proposições que foram sendo feitas para a formação dos professores, nos projetos de lei para a educação nacional, permite constatar que a “inovação” no texto final pode ser atribuída à definição das disposições transitórias que determinam um prazo para que todos os professores sejam formados em nível superior e contrariamente ao corpo da lei, acabam por definir, também, um prazo máximo para a existência dos cursos em nível médio. Este fato acabará exigindo, do Conselho Nacional de Educação, vários pareceres buscando esclarecer esta contradição.

Assim, a proposição da elevação da formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, do nível médio para o nível superior, e a criação dos institutos superiores de educação como a

instituição responsável por esta formação, já faziam parte dos projetos de lei que estiveram em discussão no Senado e na Câmara dos Deputados.

O texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a formação dos professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à definição do nível superior enquanto instância responsável por esta formação, a criação dos institutos superiores de educação, a admissão da formação mínima em nível médio e a contradição entre as disposições transitórias e o corpo da lei, acabarão por suscitar vários trabalhos de intelectuais que discutem este tema.

#### 2.2.2 As implicações da nova LDB para a formação de professores no olhar dos intelectuais da educação

Muitas são as abordagens e os autores que se propõem a discutir a nova LDB e a formação de professores, sendo que se destaca, para a análise deste trabalho, as produções de SAVIANI (1997); FREITAS (1999); CAMPOS (1999); MELO (1999); BRZEZINSKI (1999); KUENZER (1999); SCHEIBE; AGUIAR (1999); LÜDKE; MOREIRA; CUNHA (1999); AGUIAR (1999); LIMA (1999); KISHIMOTO (1999); GATTI (2000); NUNES (2002).

A leitura destes textos, entre outras realizadas, possibilita identificar alguns posicionamentos marcantes em relação à política de formação de professores definida pela Lei n.º 9394/96: a desqualificação dos institutos superiores de educação, a defesa da formação exclusiva em nível superior e nas universidades e o entendimento da pertinência da possibilidade da formação em nível médio como habilitação mínima para a docência.

Antes de comentar os posicionamentos acima mencionados, julga-se necessário apresentar algumas análises, destes mesmos autores, sobre as determinações políticas e econômicas que incidem sobre a legislação atual e que define a formação inicial de professores. Deste modo, é possível destacar que as análises, em sua maioria, apontam para as determinações como resultado de uma política neoliberal de Estado e procuram esclarecer e convencer de como estas determinações estão atreladas às direções do Banco Mundial e dos acordos internacionais estabelecidos pelo Brasil.

Os principais instrumentos utilizados pelos autores para estabelecer esta análise crítica são: a própria LDB – Lei n.º 9394/96 aprovada em 23/12/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores na modalidade normal em nível médio – Parecer CEB 1/99 aprovado em 29/01/1999; Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação – Parecer CNE n. 115/99 de 10/08/1999 e o Decreto 3.276 de 06/12/1999 – o qual determina que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-á *exclusivamente* no curso Normal Superior, posteriormente modificado, pelo Decreto n.º 3.554 de 07/08/2000, passando a indicar *preferencialmente* a formação no curso normal superior.

Na perspectiva de FREITAS (1999) a LDB é analisada como um marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo desenvolvidas pelo governo na década de 90, e que representam e expressam os interesses de um governo neoliberal. A questão da formação de professores, na forma como vem apresentada no texto da lei e depois regulamentada pelos pareceres e resoluções do CNE, possibilita a

conformação da reforma universitária no campo da formação docente, que já vinha sendo desenvolvida pelo MEC, e a conseqüente precarização desta formação. Esta análise é baseada na idéia de que:

A criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior – específicos para a formação de professores é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para o que seria a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores. Essa segunda etapa cumpre dois objetivos básicos:

a - adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola;

b - para cumprir com eficiência esse objetivo, não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional (....) (FREITAS, 1999, p. 23)

Referindo-se aos Institutos Superiores de Educação, CAMPOS (1999) entende que a concepção de formação de professores que estes ensejam foi facilitada pela falta de consenso e organicidade dos profissionais da educação e estão refletidas nos pareceres e Parâmetros Curriculares Nacionais que foram elaborados por representantes do discurso oficial “sem que os professores e suas organizações tivessem amadurecido suficientemente suas divergências, de modo a permitir a negociação, com o governo, de pelo menos alguns princípios que refletissem uma concepção de sociedade e de educação que certamente se diferencia daquela que sustenta a proposta dos Institutos Superiores de Educação” (p. 165). Sendo assim,

(...) as divergências dentro do núcleo dos especialistas em pedagogia, somadas à falta de organicidade com os diferentes fóruns de licenciaturas, que sequer entre si têm posição consensual, certamente fragilizou a posição dos professores nesse processo, de modo que foi possível ao governo, apoiado nas posições não-hegemônicas, que lhe eram favoráveis, usar a desorganização a seu favor. (CAMPOS, 1999, p. 165)

Uma outra indicação, feita agora por FREITAS, e que revela que as atuais políticas de formação de professores apresentadas pelo CNE, são o



reflexo de uma correlação de forças do setor privado da educação e de interesses neoliberais de formação, é o descaso às manifestações nacionais e às experiências que vinham sendo desenvolvidas nos cursos de pedagogia, quando da regulamentação dos Institutos Superiores de Educação. Estas experiências eram feitas na tentativa de superar as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, formação pedagógica e formação específica. Desta forma,

(...) essa concepção favorece as políticas governamentais que apontam para uma formação diferenciada entre professores e demais profissionais da educação, e ainda dá espaço para a formação de profissionais para funções de gestão do sistema educacional deslocadas do âmbito escolar, numa perspectiva hierarquizada. Nas circunstâncias atuais da escola básica, esse profissional é ressignificado pelo Estado, talvez como um profissional a seu serviço na escola e nos sistemas de ensino para que, diante de professores formados em bases tecnicistas e pragmatistas, possa atuar firme e decisivamente no sentido de fazer cumprir as metas da reforma e das políticas educacionais que a embasam. (FREITAS, 1999, p. 27)

Na análise das influências sobre as propostas de formação de professores desencadeadas na década de 90, MELO (1999) chama a atenção para o fato de que a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, foram derivados os documentos Acordo Nacional e Pacto pela valorização do Magistério que tiveram inegáveis contribuições ao debate e a problematização apontadas para a formação dos professores. Apesar da constatação da necessidade da formação inicial, o investimento tem se direcionado para os programas de capacitação em serviço, sendo excludentes como observado no artigo 5.º da resolução n.º 03/97 (Diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério público), além de apontar para uma redução da compreensão da concepção de formação, reduzindo-a a capacitação. Portanto,

convém lembrar uma das contradições que estamos vivendo na conjuntura educacional: no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública. (MELO, 1999 p. 50)

Para CAMPOS (1999) é necessário analisar as atuais políticas educacionais, compreendendo que as mudanças sociais e econômicas provocaram transformações nos sistemas de ensino, no mercado de trabalho e no perfil dos professores, sendo que a principal mudança a ser considerada é o aumento da população urbana, acompanhada da reestruturação familiar, do agravamento da exclusão social, do desemprego e da violência.

Este cenário provocou o aumento significativo de matrículas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da escola pública, cuja população escolar reproduz as características do conjunto da sociedade e cujas condições de ensino não acompanharam a necessária qualidade para atendimento desta população. Vive-se, então, uma precarização do ensino público, com superlotação de salas de aula, baixos salários, falta de recursos pedagógicos e, conseqüentemente, um perfil social dos professores modificado, ou seja profissionais de tão baixa renda como seus alunos.

Em função desta precarização do sistema educacional público, várias reformas educacionais podem ser situadas no país desde o período de redemocratização, na década de 70, no entanto

É a partir da aprovação da nova lei da educação em 1996 que vão se dar às mudanças mais amplas, que abarcam todo o país. São mudanças no sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, na utilização da informática e da televisão, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, entre outras. Ou seja, vivemos um momento de intensa efervescência na educação, cujos velhos problemas finalmente ganharam ampla visibilidade e adquiriram prioridade na agenda pública. (CAMPOS, 1999, p.134)

A LDB é entendida, no pensamento de KUENZER (1999, p. 176), como um documento de caráter geral que intencionalmente possibilitou “um conjunto de reformas que foi se processando de forma isolada, mas que correspondia a um bem elaborado plano de governo” que articulado com os projetos das demais áreas do governo, foi dando forma ao novo modelo de Estado. “Esse conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro”. (KUENZER, 1999, p. 176)

Se para a maioria da população é necessária apenas uma formação fundamental, básica, suficiente à manutenção do capital, “da mesma forma, a ninguém ocorreria formar professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de pós-graduação, para esses sobrantes, ou para os candidatos a sê-lo, em futuro próximo. É nesse contexto que se explica a recente homologação da resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, criados pela nova LDB.” (KUENZER, 1999, p. 181)

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação como espaço de formação dos profissionais da educação em relação ao seu significado político é entendida por KUENZER como:

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em ‘nível superior’ de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio. (1999, p. 181).

Ainda analisando o aspecto de privatização, encerrada pela proposição dos Institutos Superiores de Educação SCHEIBE; AGUIAR indicam que:

(...) com esse posicionamento, o Conselho Nacional de Educação deu seu aval às políticas ministeriais que, seguindo a orientação dos organismos internacionais, darão nova configuração à formação dos profissionais da educação no Brasil. Tais medidas são saudadas por muitos com euforia, sobretudo pelos “homens de negócios da educação”, que vislumbram o “filão” que representa a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, uma vez que “o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional” (Res. CP n.º 1, de 30/9/99) darão respaldo à oferta de cursos ministrados em tempo recorde com carga horária diminuta. Com tais medidas, o governo federal cria um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhes parece promissora. (1999, p. 230)

SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2002) apontam o polêmico Decreto 3276/99 – que define a formação dos professores para a Educação Infantil e séries iniciais, exclusivamente no curso Normal Superior - como a expressão da necessidade do governo brasileiro de apresentar uma política efetiva para a formação do professor na Conferência de Dakar, em abril de 2000. Esta seria uma maneira de “cumprir a lição de casa” do compromisso com a educação, assumido na Conferência de Jomtien.

As análises dos resultados alcançados com o Plano Nacional de Educação para Todos, que deveriam ser apresentadas aos organismos internacionais, como prestação de contas do Brasil com os compromissos assumidos em Jomtien, mostravam o seguinte quadro da realidade da formação dos profissionais da educação no Brasil: no ensino fundamental, 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, em 1998, 11,9% dos professores não tinham formação mínima, e ainda:

(...) segundo o próprio MEC, mais de 100 mil professores em exercício sequer completaram o 1.º grau, outros 100 mil possuem apenas o 1.º grau. A maior parte desse contingente- mais de 180 mil professores – está envolvida na delicada e complexa tarefa de alfabetizar. Nos termos definidos pela LDBEN seriam necessários,

para suprir os défits de funções docentes, a formação de 117 mil docentes para atuar de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, 51 mil para atuar de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e 215 mil para o ensino médio. Ou seja, o Brasil conta com um déficit de mais de 1 milhão e 200 mil professores na educação básica, incluindo os mais de 830 mil da educação infantil. Esses são os dados oficiais da Sinopse Estatística de 1996. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 108)

O diagnóstico da crise, tentando comprovar que o deteriorado quadro educacional deve-se não à falta de recursos, mas à gestão ineficiente, é o ponto de partida da sustentação da política proposta e desenvolvida.

Além disso, os reformadores disseminam um discurso fundamentado em pressupostos questionáveis. Afirmam que a educação constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o de inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. Valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia. Mais que isso, tentam creditar a morosidade da economia à suposta obsolescência do conhecimento dos trabalhadores, argumento equívoco e derrubado por inúmeras pesquisas. Trata-se, então, de destacar sua função ideológica cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista idéia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em suas próprias escolarização e requalificação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 111)

Segundo as autoras, algumas evidências devem ser consideradas: se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária. Como pretende o estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção da infra-estrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil? A retórica da busca da qualidade choca-se com a concretude dos dados. Como por exemplo o paradoxo presente no discurso reformista em que enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade.

A análise destas mesmas autoras em relação às reformas educacionais e em especial à formação de professores é que “a reforma dos anos de 1990, diferentemente da dos anos de 1970, não caiu como pacote sobre nossas

cabeças. Foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública. Às ocultas, progressivamente, busca-se impor a mercantilização da educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 115). E ainda:

A política de mercantilização do ensino conta, ademais, com um outro elemento estratégico de sustentação, o arrocho salarial. O critério de remuneração e promoção “por competência”, avaliada com base na produtividade e certificações, aumenta o “desejo” e a corrida de docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos. Movidos pela exigência legal, os professores buscam oportunidades de formação. Quando não as encontram em instituições públicas de ensino, procuram nas particulares o certificado que lhes será requerido para o exercício da profissão. A difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços educacionais”. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. A situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego impulsiona o mercado de vendas de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade. A escola que na origem grega designava o “lugar do ócio” é transformada em um grande negócio. Inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 120)

A análise de MELO (1999) em relação ao Título ‘Dos profissionais da educação’ na LDB 9394/96, considera esta uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo quando da tramitação do projeto de lei entre a Câmara de Deputados e o Senado nacional. Em apenas seis artigos a lei pretende definir os fundamentos, delimitar os níveis e o lócus da formação e relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério. O resultado de tamanho “enxugamento” é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação.

Enfim, o que é possível perceber nas análises citadas é que as atuais proposições para a formação de professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, são políticas gestadas no contexto de um Estado neoliberal, que tem suas ações determinadas por organismos internacionais e que, de longe, procuram garantir a profissionalização da função docente, uma

vez que não vêm acompanhadas de subsídios para a sua implantação e não consideram necessariamente as discussões anteriores sobre as necessidades desta formação e nem mesmo consideram a realidade deste aspecto no cenário nacional. Esta situação pode ser entendida como uma estratégia política de desqualificação das experiências educacionais na formação do professores de forma a impor novos padrões de conduta e conhecimentos que venham a atender as necessidades do processo de globalização do neoliberalismo, como elemento ideológico das novas propostas.

Retomando o objetivo deste texto, um outro aspecto observado nas leituras que analisam a questão da formação de professores pós LDB, diz respeito à especificidade da formação docente, em relação aos seus objetivos e instituições formadoras.

A compreensão de que a universidade é o lócus de formação docente adequada ao resgate da especificidade da função do professor, o significado político desta proposição, bem como, os prós e contras em relação aos Institutos Superiores de Educação, são algumas das considerações que podemos encontrar nos autores estudados.

A proposta de realização da formação de professores para todos os níveis de ensino, em nível superior, tem como respaldo as experiências já desenvolvidas em outros países (França, Inglaterra e Espanha). Assim, alguns estudiosos vão chamar a atenção para a necessidade de se considerar não só as propostas originais de formação de professores destes países, mas também a análise crítica que já vem sendo feita em relação a estas experiências, uma vez que já indica resultados e questões a serem repensadas.

Analisando a indicação da universidade como lócus privilegiado de formação de professores e as repercussões desta tendência internacional sobre a formação de nossos professores, LÜDKE; MOREIRA; CUNHA (1999) alertam para o fato de que é necessário analisar com cautela estas experiências:

O papel da universidade aparece como central para esse processo em um número cada vez maior de países, mas seu desempenho não aparece como inteiramente satisfatório aos olhos de nenhum deles. A formação de docentes é geralmente considerada uma função de menor importância, em comparação com outras atividades da vida universitária, em especial a pesquisa. Esta última além de ser a moeda de maior valor no mercado acadêmico, vai se tornando a pedra de toque nas propostas para melhoria da formação de professores. Como assegurar a sua prática para os formandos e mesmo para os formadores, ainda se constitui num desafio, cujo estudo Bourdoncle (1994) se propõe a assumir, em um projeto de pesquisa centrado nos novos Institutos de Formação de Professores na França, os IUFMs. Aliás, esses institutos podem representar um verdadeiro laboratório de pesquisa, ao enfrentar vários outros desafios, o maior deles talvez seja o de combinar duas tradições muito distintas, a do ensino primário e a do ensino secundário, na formação unitária de um novo professor. Para nós, que desde a implantação da lei 5692, de 1971, andamos as voltas com a junção dessas duas categorias de professores no ensino fundamental, é muito útil examinar o que vem ocorrendo nos IUFMs, antes nos lançarmos em novas experiências institucionais, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação, propostos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996." (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 294-95)

E continuam ainda afirmando que um dos problemas evidenciados na formação de nossos docentes, a articulação teoria e prática, continua a ser um desafio nas instituições internacionais seguidas como exemplo pelo Brasil, pois "situadas em diferentes contextos, ou mesmo em diferentes níveis, as instituições formadoras de professores, nos vários países estudados, continuam enfrentando o problema de integrar, por um lado, teoria e prática, e, de outro, as matérias de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico na preparação do futuro docente." (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 295)

SAVIANI (1997) também apresenta esta preocupação entendendo os Institutos Superiores de Educação como uma iniciativa importante no sentido de dar maior organicidade ao processo de formação de educadores,



centralizando-o em torno da problemática propriamente pedagógica. No entanto, é necessário observar as experiências internacionais para não cometer equívocos já constatados. Ressalta, como exemplo, a situação da Alemanha e da Venezuela, pois “corre-se o risco também de que estes institutos venham a ser considerados de segunda categoria, como os exemplos internacionais mostram, portanto é necessário considerar com cautela a alternativa da criação dos Institutos Superiores de Educação, não se abrindo mão da experiência e do perfil das universidades” (SAVIANI, 1997, p. 217).

Para KUENZER (1999) a problemática da definição do espaço e da competência para a formação dos profissionais da educação é a expressão da “crise jurídico-normativa” que a universidade e as faculdades de educação estão passando como resultante das políticas públicas neoliberais.

A primeira tendência para a formação de professores proposta no substitutivo a LDB, apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, foi apresentar os Institutos Superiores de Educação como espaço para a formação destes profissionais que representaria a síntese das escolas normais e cursos de Pedagogia e licenciaturas “passando a exercer o que eram as suas funções, só que de forma aligeirada e de baixo custo: formação de professores em cursos pós-médios, cursos superiores não universitários, qualificação e requalificação permanente dos docentes em exercício, tudo sobre a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, ‘em articulação’ com as Universidades” (KUENZER, 1999, p.11). Só nas últimas versões, apareceu que a formação se dará em universidades ou em institutos superiores de educação. Mas aqui vale lembrar a situação já comentada de que, posteriormente, através de decreto, o presidente da República determina a formação de professores exclusivamente

nos Institutos Superiores de Educação, como no projeto original, e que a possibilidade da formação em universidades também só é retomada por pressão social que faz com que o decreto seja alterado.

A proposta da formação de professores pelos Institutos Superiores de Educação pode ser entendida como uma das expressões da crise da educação que se materializa em propostas duais, diferenciadas para intelectuais e trabalhadores, que resultam em aumento da seletividade, e, em decorrência, da exclusão, pois:

(...) ao se retirar a formação de docentes da Universidade (...) toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para formação de cientistas e pesquisadores, o que, para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos Institutos, a complementação pedagógica ou estudos adicionais, descaracterizando assim, as licenciaturas. (KUENZER, 1999, p.12)

KUENZER (1999) continua a análise sobre o significado político, social e econômico da proposição dos Institutos Superiores de Educação afirmando que:

(...) esta política reveste-se de lógica quando lembramos que o princípio da universalidade é substituído pelo da equidade; como a educação superior não é para todos, e para este nível os docentes são formados através de pós-graduação stricto sensu, é desperdício investir na formação superior dos professores que irão trabalhar com as classes subalternas, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. (...) Finalmente, a responsabilização das unidades federadas pela formação de educadores nos Institutos Superiores descompromete a União com uma das mais urgentes e necessárias tarefas que afetam a educação nacional; de quebra, o custeio das IFES será significativamente reduzido sem as licenciaturas e os cursos de pedagogia. (p. 13)

Na mesma perspectiva, AGUIAR (1999) analisa a indicação dos Institutos Superiores de Educação como expressão da lógica racionalizadora que vem sendo implementada pelas políticas públicas educacionais, definindo

esses Institutos como “uma nova instituição no ensino superior com um nível de abrangência de uma universidade, capaz de atender, a curto ou médio prazo, às pressões dos vários setores por ensino superior, e, ao mesmo tempo, de baixo custo, atendendo, assim, às metas estabelecidas pelos organismos internacionais que monitoram o ajuste estrutural” (p. 197).

Para LIMA (2003) a focalização da formação dos professores nos Institutos Superiores de Educação como forma de desonerar os investimentos necessários é um desrespeito à formação considerando que, uma formação barateada é suficiente para uma profissão desrespeitada.

Faz-se importante entender também, como resgata NUNES (2002) que a criação dos Institutos Superiores de Educação aparece como a grande novidade da atual LDB, mas a sugestão de sua criação não é exclusiva do nosso momento histórico. Eles já haviam sido sugeridos como alternativa de formação docente nas recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre a educação primária gratuita obrigatória, organizada pela UNESCO em colaboração com a OEA (Organização dos Estados Americanos) e o governo do Peru, realizada em Lima no ano de 1956. Essa proposta surgia dentro de uma concepção de desenvolvimento integrado da América Latina.

Os Institutos Superiores de Educação já se faziam presentes em iniciativas pontuais graças ao Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, implementado durante a gestão do ministro Murilo Hingel, pela secretaria do Ensino Fundamental do MEC. Esse programa apoiou a criação de Institutos Superiores de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade básica, destinado de forma prioritária para docentes em exercício, em estados brasileiros, como o do Rio Grande do Norte e de Mato Grosso.

“Nesse sentido a LDB incorporou a novidade e, ao mesmo tempo, manteve a tradição da diversidade das instituições formadoras. Sem resgatar o escalonamento e a gradualidade da proposta formadora da Lei 5.692/71, manteve a sua exigência, não sucedida, de uma formação em nível superior.” (NUNES, 2002, p. 20)

Portanto, as discussões sobre os Institutos Superiores de Educação indicam, em sua maioria, que esta proposição não é necessariamente nova no meio educacional brasileiro e internacional e, que se deveria ter cautela em estabelecer estes institutos como espaços exclusivos da formação de professores, considerando as experiências internacionais que apontam para a possibilidade dos mesmos se caracterizarem como espaços desqualificados por não manterem os mesmos princípios e condições ofertadas pelas universidades na formação de nível superior, ou seja, não se caracterizar pela tríade ensino, pesquisa e extensão.

Um outro aspecto que faz parte das discussões a respeito dos reflexos da legislação atual sobre a formação dos professores, é a pertinência ou não da formação pelos Cursos Normais em nível médio, bem como nos cursos de Pedagogia.

Em relação a este aspecto existem posições bem claramente definidas. Os autores que defendem a formação no curso de Pedagogia e avaliam a possibilidade da formação em nível médio como um retrocesso, e os que acreditam que a formação superior deve ser um ideal a se conquistar, mas consideram a formação em nível médio um espaço ainda necessário.

Entre os autores que consideram que a formação em nível médio é ainda necessária, podemos destacar KISHIMOTO (1999); NUNES (2002);

GATTI (2000); CAMPOS (1999); AGUIAR (1999). Uma das preocupações apontada por estes autores diz respeito à formação dos leigos, pois como alerta KISHIMOTO (1999) esta política de formação que visa desativar em pouco tempo o nível médio, não prevê a qualificação dos leigos e estará eliminando de 13% a 18% dos profissionais de seus postos. Isto sem considerar os profissionais que atendem as crianças da creche, pois este percentual é baseado nos dados de 1998 do INEP de formação dos profissionais que atuam em classes de pré-escola e alfabetização no Brasil. A situação das creches não é possível precisar pela falta de estatísticas.

Cabe destacar aqui, que em número de professores leigos o Estado do Paraná perdia apenas, em 1997, para o Estado de Minas Gerais e alguns Estados da Região Norte e Nordeste do país, conforme dados do INEP/MEC, censo do professor, 1997.

Desta forma KISHIMOTO apresenta a preocupação com a qualificação dos profissionais da educação infantil e faz as seguintes questões: “Que soluções serão adotadas? Expulsá-los do sistema ou aproveitá-los por meio de programas de qualificação em parceria com organizações diversas? Infelizmente a desativação precoce do magistério de nível médio parece indicar a primeira opção.” (1999, p. 63)

CAMPOS (1999) também concorda que no caso dos educadores de creche, a meta de formação em nível superior ainda está muito distante da realidade e, portanto, deveria ser previsto fases de transição até que se alcancem as condições necessárias para que o que ela chama de “subordem” profissional seja incorporada de fato ao perfil dos demais professores que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 10 anos.

CAMPOS (1999) apresenta, ainda, na sua discussão a preocupação com o fato de que mudanças nos níveis de exigência para determinadas funções provocam conseqüências no perfil dos profissionais recrutados, que podem dificultar a presença de pessoas de grupos minoritários ou sub-representados da população, no caso do Brasil, negros, índios, mulheres mais velhas, entre outros. Portanto:

Para garantir a representatividade desses grupos e a diversidade de origem dos educadores que trabalham com grupos infantis também diversos seria preciso desenvolver estratégias de discriminação positiva que operassem junto com políticas de formação em níveis mais altos de escolaridade. Programas de formação em serviço que incluam o prosseguimento da escolaridade truncada dos professores leigos também podem desempenhar esse papel, ao assegurar-lhes oportunidades de progressão na carreira vinculadas a novos patamares de instrução e qualificação alcançados por meio desses cursos. (CAMPOS, 1999, p. 137-38)

GATTI (2000) ao analisar o panorama da formação de professores no Brasil de 1997 a 2000, afirma que a formação na habilitação magistério em nível médio no país continua com um papel importante, e destaca o fato de que a formação em nível superior não foi bem delineada ainda, repetindo-se no concreto os velhos problemas quanto à densidade geral da cultura necessária ao futuro professor. As licenciaturas não mudaram a sua estrutura e a formação do professor alfabetizador não está bem equacionada neste nível.

Assim, “uma nova legislação pode reorientar perspectivas, mas seu impacto total leva anos para se fazer perceber no concreto dos sistemas. Além disso, há aspectos do cotidiano escolar que escapam a qualquer legislação e cujo aprimoramento e transformação depende inteiramente de quem faz educação nas salas de aula” (GATTI, 2000, p. 9). Desta forma:

(...) cabe aos gestores da educação uma atenção essencial para este momento da implantação dessa proposta, como também um acompanhamento atento e

participativo, ativo em sugestões quanto à eventuais normatizações, aquelas imprescindíveis, com atenção para que não se gestem “camisas de força” que inviabilizem ações de interesse dos educandos em geral. Manter em perspectiva o olhar e as necessidades dos alunos dos sistemas é o fundamental nesse processo. É o interesse do alunado que deve prevalecer nessas decisões e não o de outras instâncias. A qualidade educacional reside nesse enfoque (GATTI, 2000, p. 14).

Pesquisas feitas nos últimos dez anos sobre os cursos de magistério em nível médio, apontam para o fato de que este curso se tornou uma habilitação fragilizada em seus conteúdos científicos que nela ficam descaracterizados, não acompanhando o ritmo do ensino médio em geral, como também se tornou fragilizada em seus conteúdos propriamente pedagógicos. No entanto, muitos destes problemas também podem ser encontrados na habilitação Magistério dos cursos de Pedagogia, além de várias pesquisas mostrarem que alguns cursos de Pedagogia estão mais mal qualificados para fazer a formação de professores para o ensino de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série do que algumas escolas de que fazem a formação em nível médio (GATTI, 2000).

Para GATTI (2000) o grande desafio que envolve a discussão sobre os espaços de formação “está em suprir as necessidades não satisfeitas até aqui ao mesmo tempo em que se atendem aos novos cenários em desenvolvimento” e considerando que há ainda muitos impasses e problemas historicamente construídos e acumulados, é necessário enfrentá-los no cotidiano da vida escolar e não apenas ao nível de decretos e normas.

Cabe destacar ainda das idéias de GATTI algumas questões que parecem imprescindíveis de serem consideradas na definição de qualquer política pública para a formação de professores: repensar e reconstruir o contexto institucional em que os cursos de formação de professores se inserem e a serviço do quê e de quem está voltado; ter como horizonte a formação de todos os profissionais da educação em nível superior, inclusive os

professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, deve ser considerado com seriedade, sendo que esta passagem pode ser feita de modo planejado, paulatino e com qualidade; estabelecer, ao menos, uma regulação relativa do fluxo de alunos com a demanda concreta de professores, por região.

Estes fatores indicam que é necessário superar a etapa de criação dos cursos ao sabor de interesses particulares e, criá-los em função de necessidades comunitárias evidentes, com um mínimo de planejamento de necessidades concretas. E “quanto a este ponto, será necessário que se consolidem entendimentos não só entre os órgãos executivos na área educacional e no interior dos mesmos, como nos respectivos conselhos de educação, nacional e estaduais, aos quais cabe autorizar o funcionamento dos cursos.” (GATTI, 2000, p. 99)

As indicações do Parecer CNE/CEB 1/99 e das DCN para formação de professores em nível médio são elementos para a compreensão de que a proposta do curso Normal hoje, não significa a manutenção da proposta anterior, e nem significa um retorno saudosista à escola normal da década de 60, trata-se da necessidade de inúmeras regiões brasileiras que não dispõem ainda de ensino universitário como analisa NUNES:

No parecer CNE/CEB 1/99 o histórico, também breve, sobre a trajetória da formação docente no País produz uma versão que legitima níveis de mais alta escolaridade com o intuito de obter uma formação mais sólida para o magistério, como se tudo ocorresse num *continuum* do qual é possível inferir, de modo implícito, a oportunidade das medidas adotadas. O ensino médio de modalidade normal é apresentado nas DCN como um curso com estrutura e estatuto jurídico específicos, ambiente institucional próprio e organização pertinente á sua proposta pedagógica, numa clara distinção da habilitação na qual se havia tornado sob a égide da Lei 5.692/71. (p. 23-24)

A idéia de que a formação de professores em nível médio ainda é necessária no Brasil também é entendida por AGUIAR (1999), pois apesar de



estabelecer como norma à formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima à oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada à realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação.

Um dos argumentos apresentados pela autora para o fato de que a história e a atual situação da formação de professores no país não apontava para a possibilidade da instituição de um modelo único de formação é a quantidade de cursos e instituições formadoras, pois segundo pesquisas:

O quadro é de diversidade de instituições formadoras de professores para os anos iniciais da escolaridade, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública. Assim, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério, em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste. Assim, tais dados não reforçavam a idéia de adoção do modelo único de formação em nível superior. (AGUIAR, 1999, p. 85)

Deste modo, a formação de professores em nível médio é apresentada como alternativa sempre que se considera a quantidade de profissionais leigos distribuídos em todo o país, especialmente desenvolvendo atividades com a Educação Infantil, que ao ser considerada parte de educação básica brasileira pela Lei 9394/96, tem seu caráter pedagógico admitido. Além deste argumento, há também a impossibilidade de abrangência da formação em nível superior e a preocupação com a qualidade que estes cursos possam vir a oferecer.

Em relação à idéia de que a Lei admite um retrocesso na educação ao possibilitar que a formação para professores da Educação Infantil e séries

iniciais do Ensino Fundamental seja realizada também em nível médio, podemos destacar as considerações da ANFOPE, BRZEZINSKI (1999), LIBÂNEO; PIMENTA (1999).

A ANFOPE, a ANPED e a ANPAE são as associações que vêm resistindo à transferência da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia para as Escolas Normais Superiores e os Institutos Superiores de Educação.

BRZEZINSKI (1999) ao analisar a história da formação de professores mostra que é histórico a quantidade de decretos e leis que se estabelece sempre superior às ações concretas para a formação, também é histórico que sempre se tentou e sempre se discutiu a formação de professores em nível superior.

A autora pretende com esta análise comprovar que a proposição da formação dos professores em nível superior não é nenhuma novidade e que, na prática, os cursos de Pedagogia se desenvolveram e continuam apresentando e aperfeiçoando propostas para a formação de professores para as séries iniciais e que, então, este é o espaço para a formação. O espaço que já tem uma história e que já realiza o pretendido, com base no postulado de Saviani: a formação do professor e do especialista no educador.

Para BRZEZINSKI (1999), os fatos demonstram que não são poucas as arbitrariedades do governo na definição da política para a formação de professores. Sobre o Parecer n.º 01/99 - que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio - caracteriza-o como "um golpe do mundo oficial contra o mundo vivido". Este parecer atingiu o Movimento Nacional de Educadores porque se

centrando no rigor do que está previsto, no art. 62 da Lei 9394/96, possibilita a formação em nível médio, enquanto a associação reconhece somente o nível superior como nível mínimo de formação de profissionais da educação.

A autora afirma, ainda, que as associações de pesquisadores e professores denunciam que este parecer é inaceitável pelo mundo vivido, pois este deseja que esse nível de formação não se instale, que a formação no curso de Pedagogia continue acontecendo e receia que este parecer sirva de pretexto para “respaldar legalmente a criação de cursos à distância de certificação (e não qualificação) de leigos, como tem sido efetivado com recursos do FUNDEF nas regiões norte e nordeste” (BRZEZINSKI, 1999, p. 96).

Sobre o Parecer CNE/CES n.º 970/99 relatado pelos conselheiros Eunice Ribeiro Durham, Yuko Okida e Abilio Afonso Baeta Neves, BRZEZINSKI (1999) afirma que o mérito é definir uma política de formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; no entanto, merece repúdio por: estimular a vaidade de alguns que detém o poder para desqualificar as faculdades de educação; configurar-se como arbitrário, pelo fato de desrespeitar a autonomia das universidades que apresentaram propostas ao MEC/SESu; mostrar-se autoritário; apresentar equívocos em relação às finalidades do curso de pedagogia; desrespeitar as indicações sobre a formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino fundamental feitas pelas associações e entidades que se dedicam aos estudos de pedagogia.

Mesmo entendendo que a formação de professores em nível médio é uma alternativa ainda necessária, KISHIMOTO (1999) também apresenta

alguns argumentos, baseados na própria Lei a favor de que a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental se dê no curso de Pedagogia: “não se pode dizer que o curso de Pedagogia não tem uma identidade. Essa identidade que assegura a formação docente paralelamente às outras funções do campo pedagógico foi construída desde a sua origem e reafirmada hoje pelas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, de maio de 1999.” (p.71)

Analisando as implicações do Parecer CP 115/99 do CNE, Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, para a formação do profissional de Educação Infantil, KISHIMOTO (1999) comenta as duas razões apontadas como justificativa para a regulamentação do curso Normal Superior pelo CNE, procurando indicar que esta formação estaria melhor pautada no curso de Pedagogia.

A primeira justificativa apontada pelo CNE, necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sua pertinência questionada pelo fato de que esta qualificação já vem sendo feita, segundo a história, desde 1930 e está em constante discussão sobre a necessidade de sua revisão curricular de forma a atender as necessidades do profissional qualificado; o curso Normal Superior tem uma proposta pedagógica de 3200 horas, que na prática restringe-se há 1600 horas, que podem ser cursadas em dois anos; a qualificação exigida para o corpo docente é menor do que a exigida para o curso de Pedagogia, e estas situações podem gerar “conseqüências como: preconceito, baixos salários, baixa identidade profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras.” (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

O segundo argumento do CNE para formação no Curso Normal Superior, a dissociação entre teoria e prática, é bem apresentado porque os cursos já estavam tentando superar esta dicotomia, no entanto o próprio Parecer desestrutura esta possibilidade quando permite a realização das 800 horas de prática de ensino no próprio local de trabalho instalando “a caótica situação do individualismo, do espontaneísmo e da prática abandonada para viabilizar um sistema que integre teoria à prática é preciso delimitar escolas, prazos, tipos de práticas e formas de envolvimento de ambos os lados: instituição formadora e escolas que acolhem os alunos.” (KISHIMOTO, 1999, p. 73-4)

Aproveitando esta mesma análise, KISHIMOTO reforça a idéia de que a formação deve se dar no espaço da universidade:

Outro aspecto que inquieta é a separação entre formação profissional e universitária. O curso normal superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem. (KISHIMOTO, 1999, p. 74)

A idéia de que a formação de professores deve se dar exclusivamente no ensino superior também é compartilhada por LIBÂNEO; PIMENTA (1999) quando na análise da LDB dizem que avança ao estabelecer o nível superior como formação para os professores de todos os níveis de ensino, mas ao permitir a formação em nível médio em nada supera a situação historicamente vivida em relação à habilitação específica do magistério. Mas, admitem que a Lei pode ter corrigido isto nas disposições transitórias incorporando o avanço mundialmente consolidado.

LIBÂNEO; PIMENTA (1999) compreendem que a formação do professor deve se dar no âmbito da universidade baseados na idéia de que:

(...) o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especificidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. Esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.262)

Apesar de fazerem a defesa de que a formação dos professores deve ser no âmbito da universidade, assim como a maioria dos autores, divergem deles quando se apresentam contrários à formação no Curso de Pedagogia, sendo inclusive, dos autores estudados, os únicos a fazer esta argumentação.

Além dos aspectos históricos, os autores apresentam como argumento, para a não identificação do pedagogo com o docente, o aspecto lógico-conceitual, pois “o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO;PIMENTA, 1999, p. 265).

Os autores vêm na ruptura da herança da identificação de um currículo de estudos sistemáticos de pedagogia com um currículo de licenciatura para formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a possibilidade de corrigir o esvaziamento da teoria pedagógica no Brasil, decorrente da histórica ambigüidade produzida pelos legisladores desde o final dos anos 30 até hoje.

Em relação a esta idéia de que a Pedagogia não deveria formar para a docência, é possível encontrar uma contra-argumentação nas idéias de SCHEIBE; AGUIAR (1999), quando indicam que este tipo de proposição teria uma conotação de interesses políticos e privatistas:

Com isso foram dadas as condições para uma nova formatação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. No caso do curso de Pedagogia, rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas. Acentua-se, por imposição legislativa, a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a destinada às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio. Impõe-se tal dicotomia no interior do locus de formação dos profissionais da educação, além de se atribuir aos institutos a prerrogativa da formação dos professores no setor privado. Com isso aplaina-se o caminho para o esvaziamento do curso de pedagogia e para o sucesso das propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-o na prática em um bacharelado. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 229-30)

Em relação às idéias apresentadas até aqui, é possível apreender que duas posições básicas se manifestam entre os autores referenciados: os que defendem a possibilidade da formação em nível médio indicando cautela nas definições para as políticas de formação inicial de professores e os que fazem uma defesa veemente da necessidade da formação se dar exclusivamente em cursos de nível superior.

Apesar de todos concordarem com a indicação da formação em nível superior, alguns manifestam a preocupação com as condições reais de todos os Estados brasileiros se adequarem a esta norma e considerando os avanços que alguns Estados apresentavam em relação aos seus cursos de formação em nível médio, indicam ser necessário uma certa cautela nas definições estaduais em relação à maneira como pretendem desenvolver e garantir uma formação inicial de qualidade para os profissionais da educação.

Os autores que defendem a formação exclusiva em nível superior se apóiam nos estudos curriculares realizados pelos cursos de Pedagogia, indicando os avanços conseguidos e a necessidade da formação superior para a constituição do professor pesquisador, característica indicada como fundamental no atual contexto.

Em comum, estes dois grupos de autores indagam a necessidade de se garantir, se for o caso, a formação inicial no espaço da universidade e não nos Institutos Superiores de Educação que podem representar um processo de barateamento da formação de professores, pela desvinculação das características do espaço universitário e pela abertura a um processo de privatização do ensino superior.

Desta forma, e como síntese das implicações da LDB para a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se apreender alguns elementos que podem constituir a análise da proposta de cessação do curso de Magistério no Estado do Paraná.

Em primeiro lugar, pode-se considerar que as análises realizadas sobre o contexto político e econômico no qual a LDB foi sendo pensada, indicam que o texto final desta Lei e, portanto, a política de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais por ela apontada, acaba por receber influência direta dos princípios da privatização, racionalização econômica e da centralidade na educação básica. Estes princípios expressam o entendimento do novo papel do Estado, que vem se delineando durante a década de 90, na determinação das políticas públicas para a nação. A proposição dos Institutos Superiores de Educação para a formação do professor e a desconsideração das experiências e projetos que estavam sendo desenvolvidos por todo o



Estado brasileiro são, para estes estudiosos, as referências mais bem acabadas destes princípios.

Há que se destacar também, que em meio ao movimento contraditório em que os fatos se constroem, a definição da formação do professor em nível superior é avaliada, pela unanimidade dos autores, como um avanço e uma conquista, ainda que garantida parcialmente e no plano do legal. Parcialmente, pois os Institutos Superiores de Educação não parecem ser o lócus ideal para esta formação e, apenas no plano legal porque não há evidências da disseminação destes institutos na forma pública de maneira a atender à demanda necessária.

Outro fator a ser apreendido da análise sobre as implicações da LDB na política de formação de professores, é a idéia de que esta formação era um dos fatores significativos da política educacional para este momento histórico. A discussão em torno desta temática se fez presente por toda a década de 90, em âmbito nacional. Num primeiro momento, enquanto elemento de proposição para a nova LDB e, após a promulgação da Lei, enquanto aspecto para o qual as análises críticas se direcionam.

Assim, o entendimento de que a formação do professor era um dos elementos fundamentais para a garantia de uma política educacional que viesse a atender os interesses do processo de acumulação capitalista, indicado nos documentos e eventos que estavam orientando as políticas educacionais do país, desencadeou discussões e preocupações com a formação destes profissionais, bem como, gerou a tentativa dos diferentes interessados nesta formação, de garantir que suas proposições fossem aprovadas no texto da Lei. O ponto comum das discussões realizadas para os debates sobre a formação

de professores, se apresenta, novamente, pela definição de que esta formação deveria se dar em nível superior sendo a instituição formadora o “centro da discórdia”.

Um terceiro fator que de ser considerado pertinente, é a formação de professores em nível médio, admitida no corpo da lei e, portanto, garantida como habilitação mínima necessária para o desempenho da função docente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Considerando especialmente este fator, é que o presente trabalho de pesquisa aponta para o problema de investigar como, mesmo sendo, a formação de professores pela Escola Normal em nível médio admitida na Lei nacional, esta acabou por ser praticamente extinta no Estado do Paraná, não fossem os movimentos de resistência desencadeados por entidades e colégios paranaenses.

Ainda que a formação de professores em nível médio, fosse ressaltada como uma alternativa possível a ser considerada apenas no caso de impedimento da oferta de cursos de formação de professores em nível superior, somente os representantes dos ideais da ANFOPE se mostram radicais no posicionamento de extinção dos cursos de magistério em nível médio. Os argumentos da ANFOPE são baseados no entendimento de que para garantir uma formação de qualidade ao aluno é necessário garantir a qualidade da formação do seu professor. Esta qualidade está atrelada à condição de pesquisa no processo de formação deste profissional, o que acontece no nível superior de ensino e especificamente nas universidades.

Os argumentos dos demais autores, apesar de alguns concordarem com a análise da ANFOPE, indicam a preocupação com a possibilidade real do ensino superior do país atender a toda a demanda de formação, considerando

que os profissionais que atuam com a Educação Infantil, dos 0 aos 6 anos, fazem parte deste contingente de docentes que precisam ser formados.

Fica evidente, assim, que a questão da formação de professores é tratada tanto no processo de discussão da lei, quanto no texto final, como um elemento de características próprias e que merecia destaque.

O que se quer aventar com esta síntese é que, ainda que a preocupação com a formação dos professores em âmbito nacional, por parte do poder público, estivesse sendo determinada pelas orientações dos organismos internacionais, o debate sobre a necessidade desta formação e a especificidade que deveria ser dada a ela, com o advento da LDB, se manteve vivo durante toda a década e, as definições apresentadas pela Lei não se constituíram, necessariamente, em “elementos surpresa” para os envolvidos neste debate, ainda que fossem elementos passíveis de questionamento antes, durante e depois da promulgação da Lei.

No entanto, no Estado Paraná o processo de discussão sobre a reforma do Ensino Médio, programa ao qual foi atrelado o processo de encerramento do curso de Magistério, ainda que desenvolvido no mesmo período e orientado pelos mesmos princípios dos organismos internacionais, se dá sem qualquer participação ou conhecimento dos possíveis interessados por este debate no Estado. Portanto, para entender como este processo se deu, faz-se necessário entender a relação desta reforma com a política em estudo.

### **2.3 O PROEM e a sua relação com o encerramento do curso de magistério no Estado do Paraná**

No Estado do Paraná, na década de 90, as discussões sobre o ensino profissionalizante e o Ensino Médio, nível em que estava situado o curso de Magistério, podem ser entendidas pela definição e desenvolvimento do PROEM, programa que representou a política educacional para o Ensino Médio no Estado, conforme indicado na introdução deste capítulo.

O estudo sobre este programa já foi realizado por SILVA (1999) e outros pesquisadores e, portanto, interessa, aqui, resgatar deste estudo os elementos que situam a formação dos professores neste programa, bem como pontuar os seus princípios norteadores, uma vez que, também, se constituem enquanto elementos explicativos da política adotada pelo Estado com a cessação dos cursos de formação de professores.

Assim, o estudo de SILVA (1999) aponta o PROEM como parte das políticas educacionais desencadeadas desde a primeira gestão – 1995/1998 do governador Jaime Lerner, e que foi desenvolvido sob orientação do BID, como condição para a aprovação dos projetos de investimento e liberação de recursos. Portanto, o PROEM tem sua origem atrelada aos ditames do FMI, Banco Mundial e que tinham, em última instância, como orientação política a descentralização do papel do Estado.

A elaboração do PROEM baseada nas definições do Banco Mundial para a educação propõe “uma administração do setor educacional do Estado de forma mais gerencial, partindo da análise de dados educacionais, relação custo/benefício, padrões de eficiência e eficácia, entre outros” (SILVA, 1999 p.

127). Dados estes que, segundo SILVA, é importante ressaltar, não foram divulgados e nem foram de acesso a qualquer pessoa, nem mesmo da própria Secretaria de Educação.

Ainda que tenha parecido aos olhos dos educadores que este programa “surgiu do nada” e foi implantado em todo o Estado sem qualquer referência anterior ao seu significado, os estudos de SILVA ajudam a esclarecer que na verdade esta proposta já vinha sendo construída na gestão de governo anterior, desde 1992, e que o BID, agência financiadora do programa, já havia instituído uma Missão que estava coordenando os estudos e levantamento de dados que culminariam na proposta implantada.

Desta forma, o PROEM tem como marca o fato de ser produto de discussões restritas, que objetivavam a adequação do Programa às normas do BID para que o financiamento planejado pudesse efetivamente ter aprovação. Assim, os estudos de SILVA (1999) concluem que os colégios, NRE's e comunidade escolar, apesar de saberem da elaboração do Programa, não acompanharam as discussões e definições e não sabiam as interferências que este Programa traria para a organização educacional do Estado. Esta dificuldade foi sentida até mesmo pelo Conselho Estadual de Educação que é o responsável por legislar a educação no Estado, conforme relata SILVA (1999, p. 149): “os documentos do PROEM são verdadeiras preciosidades, difíceis de serem conseguidos. Para o Presidente da Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual da Educação – CLN/CEE, esse Programa parece ser um ‘segredo de Estado’. Até mesmo esse Conselho tem encontrado dificuldades no recebimento de documentos do PROEM, mesmo quando solicitados oficialmente.”

Este fato também pode ser constatado na entrevista com uma pedagoga atuante no Departamento do Ensino de 2.º grau da SEED, no período de elaboração e implantação do PROEM, que respondendo sobre o processo de encerramento dos cursos de magistério revela: “A elaboração do PROEM se deu a sete chaves, pois nem mesmo nós que fazíamos parte da Secretaria tínhamos acesso ao que estava sendo discutido sobre o Programa. Nossa função naquele departamento na época era extremamente burocrática, ou seja, só tínhamos acesso àquilo que chegava às nossas mãos, depois de pronto.”

Por motivos políticos<sup>10</sup>, apesar do Projeto para a implantação do Programa já estar pronto no ano de 1996, o contrato de empréstimo n.º 950/OC-BR do PROEM foi assinado somente em 29 de dezembro de 1997, tendo os recursos repassados então, somente a partir do ano de 1998, que constituiu o primeiro ano de funcionamento do Programa.

Em relação ao Curso de Magistério o estudo de SILVA (1999) indica que o tratamento da Habilitação Magistério foi incluído no Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio. “Para esse curso, previam-se a melhoria e a adaptação do currículo, que deverá ser ofertado somente como pós-médio, e ainda a criação de seis Centros Educacionais para a Formação de Professores – CEFROF’s” (PARANÁ, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 1996 apud SILVA, 1999, p. 184).

O documento “Projetos Integrantes do PROEM” (PARANÁ, 1996), apresenta como justificativa para a criação dos CEFROF’s, a necessidade da melhoria da qualidade da formação dos docentes e a distorção entre a oferta e

a demanda real desta formação. Desta forma, em relação á demanda real da formação, apresenta seus argumentos:

O caso das habilitações para o magistério é ainda mais problemático. O porte atual do alunado e as estimativas de matrículas futuras nas quatro primeiras séries do ensino fundamental – e as perspectivas de expansão da educação infantil – sugerem que os volumes atuais de egressos destas habilitações seriam, no mínimo, cinco vezes maiores do que os requerimentos de docentes postos pela expansão esperada destes segmentos do sistema de ensino do Paraná.

Embora seja sabido que não mais de um quinto desses egressos demonstram expectativas de empregar-se como educadores e que, acessarão ocupações no terciário, não têm se alterado as reivindicações locais para aumento da oferta dessa habilitação. (PARANÁ, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 1996 p. 14)

Em relação ao ensino médio como um todo, as matrículas para os cursos de formação para o magistério absorvem, 15,7%, o que é considerado um índice elevado, na análise do documento.

Quanto à necessidade da melhoria da qualidade da formação dos docentes, esclarece:

Não obstante, impõe-se, no caso, o interesse público mais geral; qual seja o de alcançar maiores níveis de eficácia e efetividade na formação inicial dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atenderão as etapas iniciais da educação básica. Conquanto demande extensas e delicadas negociações com os grupos interessados, ter-se-á que fazer um considerável esforço para, de um lado, reduzir a oferta a níveis compatíveis com as demandas reais; e, de outro, concentrar os melhores recursos disponíveis em poucas unidades, de modo a se alcançar, rapidamente, os padrões de competência docente que a melhoria da educação básica vem exigindo. (PARANÁ, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 1996 p.14)

Com esta proposição, o projeto esperava “prover a educação infantil e as etapas iniciais do ensino fundamental com profissionais de educação dotados de satisfatórios conhecimentos e competências sociais e profissionais,

---

<sup>10</sup> A análise deste período, bem como os fatos políticos que influenciaram a prorrogação da aprovação do empréstimo do BID ao governo do Estado do Paraná, pelo Senado, pode ser verificado na dissertação de SILVA (1999), utilizado como base de pesquisa deste trabalho.

contribuindo para a elevação da qualidade da educação básica.” (PARANÁ, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 1996, p. 16)

Quanto a estas definições, cabe ressaltar aqui, que nenhum CEFROF chegou a ser implantado no Estado, pois apesar da indicação dos dados da demanda pela formação docente, estes dados, também, não puderam ser localizados em nenhum documento, o que leva a crer que não houve divulgação.

Os cursos pós-médio não foram legitimados pela nova LDB com esta denominação. A Lei promulgada em dezembro de 1996, no que diz respeito tanto ao ensino profissionalizante, quanto à formação de professores acaba por definir a possibilidade da profissionalização concomitante, que em função das orientações do Banco Mundial, na proposta original do PROEM é descartada, pois:

Esto permitirá a los estudiantes escoger entre distintas ocupaciones un año o unos meses antes de buscar empleo, cuando tienen ás madurez y pueden elegir una ocupación com conocimiento de la situación del mercado laboral. En, general, permitir a los estudiantes escoger un curso de formación profesional después de alcanzar el nivel más alto posible de educación general mejora la equidad educacional, la motivación de los estudiantes y la flexibilidad de los trabajadores (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 53)

Assim, “ao propor a educação profissional apenas nessa modalidade [pós-médio], o PROEM desconsiderou a possibilidade mantida pela LDB de se oferecer a habilitação profissional no Ensino Médio, tal qual acontecia na maior parte dos cursos técnicos oferecidos no Paraná, nos quais a Rede Estadual representava em 1995, 85,7% das matrículas” (SILVA, 1999, p. 201)

A falta de oferta pública de cursos profissionalizantes e as necessidades objetivas dos alunos de inserção no mercado de trabalho, geraram críticas feitas ao PROEM no sentido de ele estar promovendo a privatização. Pois,



como analisa SILVA (1999, p. 210) “(...) à medida que os alunos têm a necessidade de ingressar urgentemente no mercado de trabalho, somente poderão buscar cursos que lhes dêem essa condição na rede privada (...). Assim, os colégios particulares mantiveram seus cursos profissionalizantes e ainda estão expandindo sua rede.

E continua:

Mas a expansão da rede privada em detrimento da pública não é considerada pelos neoliberais e bancos de fomento como um problema, mas como solução. Essa é uma ação deliberada dos organismos internacionais de financiamento, que foi incorporada pelo PROEM. A idéia é, justamente, favorecer a expansão do setor privado, pela desregulamentação e subsídios públicos parciais. A oferta pública deve ocorrer somente como alternativa à privada, ou melhor, ocorrer na ociosidade da iniciativa privada. (SILVA, 1999, p. 211)

A decisão pelo favorecimento da possibilidade da expansão do setor privado pela desregulamentação e subsídios públicos parciais é indicada pela proposta do banco Mundial da seguinte maneira:

Um primer paso para lograr sistemas de capacitación más eficaces y eficientes es centrar los programas públicos o subvencionados más decididamente en aquellos campos en los que la existencia de significativos beneficios sociales externos, imperfecciones del mercado o deficiente capacidad de adiestramiento del sector privado y de los empleadores disminuyen el papel privado en la esfera de la capacitación. [...] Por lo tanto, el apoyo de los gobiernos a la educación técnica privada – en forma de becas, por ejemplo – puede ser necesario. La oferta pública es una alternativa de transición razonable donde no se disponga de oferta privada. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 13-14)

Também um dos argumentos destacados por SILVA (1999, p. 202) na justificativa da opção do PROEM para a separação entre a formação geral e a educação profissional é a concepção dos organismos internacionais de que a formação geral e profissional são coisas distintas. Por isso, uma (...) separación clara de la educación brinda ventajas para ambas, ya que permite a los educadores concentrarse en su misión esencial y a los instructores

desarrollar la capacidad administrativa y técnica especializada que se necesita para vincular más lá capacitación a la economía (BANCO MUNDIAL, 1992 p. 52-53).

Uma vez que o PROEM conta com financiamento internacional, está submetido às orientações do Banco Mundial que indicam seus estudos e conclusões como alternativas a serem consideradas e seguidas pelos projetos apresentados e que pretendam ter seus créditos aprovados. Assim, as proposições para a formação profissional no Estado do Paraná podem ser entendidas através das indicações apontadas pelo Banco Mundial no seu documento: “Educação Técnica e Formação Profissional, elaborado pelo Banco Mundial” em 1991 e no que diz respeito à formação de professores as indicações podem ser analisadas a partir do documento: “Prioridades e estratégias para a educação: estudo setorial do Banco Mundial”, elaborado no ano de 1995.

O primeiro documento conclui que para que a educação profissional seja organizada com eficiência é necessário repensar a interferência do Estado na formação destes profissionais, pois as empresas privadas teriam maior competência de formá-los uma vez que as necessidades tecnológicas se transformam com as mudanças na organização do trabalho. Assim, longos investimentos em formação técnica pelo poder público poderiam acarretar desperdício de investimento, sendo necessário então para as empresas que o trabalhador tenha uma formação básica sólida. Os trabalhadores desempregados devem ser reeducados para os novos empregos, que requerem níveis mais altos de capacidade cognitiva e conhecimentos teóricos,

o que pode dificultar a requalificação se os trabalhadores não tiverem uma base educacional que se necessita para que a educação seja eficaz.

Desta forma, o ideal seria permitir a competição livre entre os centros e escolas com fins lucrativos, pois poderiam satisfazer uma necessidade do mercado sem financiamento público.

A capacitação oferecida pelo setor público é avaliada pelo Banco Mundial, como apresentando alguns problemas cruciais para a economia do Estado, pois de acordo com o documento, seria marcada por uma rigidez de planejamento e administração, sem considerar as reais necessidades do mercado de trabalho, e formaria, então, profissionais que não atendem às necessidades destes empregadores, não preparando os indivíduos para o mercado informal (uma vez que além da formação profissional seria necessário acesso à capital e conhecimento administrativos) e nem para o emprego assalariado, pois não tem conhecimento das condições do mercado local e das aptidões necessárias; além de ter objetivos inadequados. Ou seja, na avaliação do Banco Mundial, a formação profissional tem sido ampliada sem que se faça uma relação entre a capacidade da economia de oferecer empregos, o que seria, portanto, um esforço inútil, além de que, são preferidos pelo mercado de trabalho àqueles que não possuem formação técnica e que podem ser capacitados na própria empresa, uma vez que têm expectativas salariais mais baixas.

De acordo com esta perspectiva, a justificativa social para o aumento do apoio do setor público à educação técnica e profissional, visando modificar as aspirações da juventude, só poderia ter efeito em países que tenham demanda de empregos. A formação agrícola visando manter o jovem na zona rural

também não teria êxito, pois não há atividade rentável neste setor e o jovem acaba procurando os centros urbanos. A formação profissional para aqueles que não conseguiram chegar nos cursos de nível superior, como justificativa social para o investimento na formação técnica, também é derrubada pelo Banco Mundial, quando se constata que quem ocupa estes espaços são os alunos mais bem sucedidos e que ainda nem tem esta formação como opção primeira para sua carreira, tendo menos disposição para aprender e desenvolver o ofício.

Para o Banco, a educação técnica e a formação profissional são duas a três vezes mais caras que a educação acadêmica, devido ao número reduzido de alunos, o alto investimento em instalações, equipamentos e materiais didáticos, e a necessidade de salários mais altos dos profissionais. Se não há recursos a capacitação é desqualificada, os alunos, mal formados não ocupam espaços no mercado de trabalho pela não confiança dos empregadores nesta formação. Para superar estes obstáculos os governos deveriam adotar uma estratégia explícita no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades. Esta estratégia deveria, do ponto de vista do Banco Mundial, incluir os seguintes elementos: fortalecimento da educação primária e secundária, estímulo da capacitação oferecida pelo setor privado, melhoramento da eficácia e eficiência oferecida pelo setor público.

O documento "Educação Técnica e Formação Profissional" (BANCO MUNDIAL, 1992) ressalta ainda que o fortalecimento da educação geral nos níveis primário e secundário é a maior prioridade das políticas públicas orientadas a melhorar a produtividade e a flexibilidade da força trabalhadora. A educação geral aumenta diretamente a mobilidade e a produtividade dos

trabalhadores e facilita o acesso dos grupos pobres e socialmente desprivilegiados à capacitação e ao emprego assalariado. De acordo com o documento, a capacitação em atitudes específicas é mais eficaz quando os que recebem têm conhecimentos sólidos de leitura, escrita, aritmética básica e solução de problemas. Estas bases são importantes para que possam aprender novas capacidades ao longo da carreira profissional, além de melhorar a produtividade de quem trabalha por conta própria.

Segundo o documento, o melhoramento da qualidade e o aumento do acesso à escola secundária acadêmica são uma enorme necessidade dos países em desenvolvimento, e este êxito, pode dar uma contribuição significativa para o desenvolvimento econômico e social. Melhorar o rendimento dos estudantes em matemática e ciências é especialmente importante para sua compreensão das tecnologias e processos de produção modernos, alerta o Banco, ressaltando ainda que resultaria em menos investimentos em laboratórios, equipamentos, tendo como limitação à necessária formação dos professores.

Também é ressaltada no documento a necessidade de uma informação adequada sobre as oportunidades de emprego e salários, de forma que tanto os indivíduos, quanto os empregadores e as instituições de formação façam opções adequadas acerca da qualidade e o tipo de capacitação que a sociedade necessita. Assim, o Banco sugere que a capacitação seja ofertada pela iniciativa privada uma vez que esta, realizada em serviço tem sua justificativa pela eficácia em função dos custos, pois podem ser desenvolvidos programas de capacitação em função das reais necessidades das empresas.

Para tanto, é ainda rentável ao governo subsidiar estes processos de capacitação uma vez que as empresas podem estar correndo riscos de perder investimentos se o fizerem sozinhas. Outra maneira, para atender as empresas de menor porte, é o incentivo a realização de cooperativas para o treinamento dos funcionários, oferecendo o governo a assistência técnica.

A capacitação do trabalhador feita através da aprendizagem do ofício com um profissional que já o domina é um importante meio de se proporcionar a capacitação profissional sem o estabelecimento de recursos públicos. Neste sentido, de acordo com o Banco Mundial, o governo não deveria interferir nestas relações estabelecidas e, quando muito, deveria proporcionar oportunidades de ampliação de conhecimentos dos professores oferecendo cursos noturnos e de final de semana, além da distribuição de livros, para que esta prática possa avançar, do simples repasse, para a possibilidade de criação por parte do aprendiz.

Para que as escolas privadas possam funcionar e obter êxitos a regulamentação por parte do Estado deveria se limitar a proteger os consumidores por meio de divulgação de informações sobre a qualidade e a estabilidade das instituições e a pertinência dos cursos em respeito às necessidades do mercado de trabalho. Os governos também poderiam ajudar através de empréstimos subvencionados.

A formulação de políticas de capacitação pública para compensar as deficiências da oferta do setor privado, poderia, segundo o Banco Mundial, estabelecer um marco flexível e dinâmico para o financiamento da oferta pública de treinamento. Isto permitiria que se evitasse a ampliação excessiva do sistema de educação técnica e formação profissional com o objetivo de

reduzir o desemprego juvenil, modificar as aspirações da juventude ou acolher os estudantes menos capazes do ponto de vista acadêmico. De acordo com o Banco Mundial, os custos da capacitação deveriam ser assumidos em maior medida pelos empregadores e empregos que se beneficiam.

Os estudos do Banco Mundial concluem também que nos países em desenvolvimento, a maioria dos habitantes pobres se encontra na zona rural e em setores informais dos centros urbanos. O principal bem que possuem é o seu trabalho e sua principal via de saída da pobreza é o aumento da sua produtividade e seu salário. Para auxiliar “os pobres”, o Banco Mundial sugere, como primeiro passo, reformas que promovam o desenvolvimento econômico e a geração de empregos. Nesta perspectiva, melhorar os níveis de educação geral seria útil. A oferta de capacitação no setor informal, rural e urbano, poderia aumentar a produtividade dos pobres se complementada com estratégias mais amplas de geração de salários. Para melhorar o acesso das mulheres à ocupação com produtividade e ganhos maiores se requereria reduzir a discriminação no emprego e orientar a capacitação com a participação ativa dos empregadores.

O documento afirma que a formação profissional pública, anterior ao emprego, não tem sido eficaz para beneficiar os pobres, que dificilmente podem se permitir estar sem trabalhar durante vários anos. Os dados do Banco Mundial constataam que nas escolas técnicas existem poucos alunos na faixa etária correspondente e, estas são uma segunda opção para os alunos com boas qualificações acadêmicas e que não são necessariamente pobres.

Assim, com estes argumentos o documento do Banco Mundial indica a priorização da educação geral no Ensino Médio em detrimento da formação

profissional, alegando basicamente a pouca eficiência deste ensino no processo de promoção da equidade social, princípio que vem defendendo como justificativa de suas proposições, além da redução dos custos necessários para a reorganização econômica do país.

El cambio tecnológico está haciendo que aumente la cantidad de aptitudes cognitivas y conocimientos teóricos que se requieren para la productividad en ocupaciones especializadas, lo cual incrementa la necesidad de que los trabajadores tengan una base de competencias básicas para el readiestramiento sea eficaz. Por lo tanto, el uso de los recursos públicos a fin de mejorar la productividad y la flexibilidad de la fuerza de trabajo que resulta más eficaz en función de los costos es la inversión en educación general a nivel de primaria e secundaria (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 2)

Uma das questões a ser apontada, também, a partir da leitura do documento, é a idéia de um Estado Mínimo, desresponsabilizando-o pela formação profissional dos cidadãos, ainda que admitam que a condição de precariedade dos pobres, a quem deve ser direcionada as políticas de formação, seja também reflexo de políticas que não garantem alternativas de emprego e nem remuneração adequadas.

Na desresponsabilização do Estado na formação profissional dos cidadãos, o documento do Banco Mundial, incentiva a privatização do processo de formação profissional do trabalhador, além de insistir na participação dos empregadores no processo de formação dos trabalhadores, sendo que estes seriam diretamente beneficiados por esta capacitação, através da melhoria da produtividade do seu trabalhador.

O documento até este momento apresentado: "Educação Técnica e Formação Profissional", não traz nenhuma referência específica com relação à formação de professores. No entanto, é possível encontrar algumas indicações a este respeito, no documento "Prioridades e Estratégias para a Educação:



estudo setorial do Banco Mundial" (1995). As indicações apresentadas, neste último documento citado, em relação à formação de professores coincidem e servem de análise para as proposições feitas pelo Estado do Paraná, quando da efetivação do PROEM.

Alguns aspectos referentes à formação de professores, definidos nas estratégias do Banco Mundial e apresentados por TORRES (1998, p.125-93) podem ser destacados: a facilidade com que todos os problemas da educação podem ser resolvidos indicando que "tudo parece ter uma recomendação precisa; por exemplo que o problema da formação do professor resolve-se com a formação em nível superior ou continuada"; e na apresentação das recomendações para melhorar a educação básica, o Banco Mundial indica, como um dos os "becos sem saída": longos programas iniciais de formação docente e como "avenidas promissoras": formação docente em serviço (contínua, programas curtos, visitas e intercâmbios, educação à distância, etc.).

Baseados em estudos que indicam que a maior experiência e maior capacitação dos professores não necessariamente refletem melhores rendimentos dos alunos, o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda a prioridade sobre a capacitação em serviço, sendo esta mais efetiva em termos de custo. Ainda em relação à capacitação docente e baseado no critério da efetividade de custos, o BM recomenda a utilização da estratégia da formação à distância como mais promissora. Em relação a esta proposta TORRES argumenta que:

(...) a educação á distância ainda é uma alternativa pouco explorada no âmbito da educação básica e para fins instrucionais na sala de aula. Não existe informação suficiente e nem avaliações confiáveis para afirmar que mesmo os programas exitosos

estejam apresentando melhores resultados em termos de aprendizagem e sejam mais efetivos em termos de custo. (...) De fato, programas de educação à distância que estão sendo divulgados e promovidos na literatura internacional, com frequência não têm a mesma acolhida em seus próprios países. (1998, 163)

Assim, frente ao “fracasso da formação de professores”, a proposta atual do BM para o recrutamento e a formação docentes é: (a) garantir um ensino secundário de boa qualidade; (b) complementar a educação com uma curta formação inicial centralizada nos aspectos pedagógicos; e (c) contratar os professores tomando por base conhecimentos e competências comprovadas (TORRES, 1998).

Esta proposta é justificada pelo Banco da seguinte maneira:

A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na educação geral (...) esta educação geral – o conhecimento das matérias – pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo, entre 7 e 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica. (BM, 1995: 134)

No entanto, há que se compreender que ainda que o Banco Mundial possa estar influenciando ou até mesmo determinando as ações do Estado do Paraná, a leitura de CORAGGIO (1998) demonstra que:

A responsabilidade pelas políticas educativas recai sobre os governos nacionais e os seus políticos, intelectuais e técnicos, sobretudo quando eles exercem um poder de decisão altamente centralizado, apelando no melhor dos casos à legitimação *a posteriori* de políticas cujos erros podem provocar catástrofes irreparáveis. Em todo caso, não podemos dizer simplesmente que o banco é o *factotum* das novas políticas educativas. (...) o seu próprio discurso esboça elementos para assumir políticas diferentes, se houvesse – de fato – a vontade política de fazê-lo. (p. 120)

Assim, assumir os preceitos indicados pelo Banco Mundial para a formação de professores no Estado do Paraná pode ser entendido como a

expressão das características da política neoliberal assumida por este Governo.

Desta forma, o PROEM, enquanto política educacional para o Ensino Médio a ser instituída pelo Estado do Paraná, baseado nos princípios acima expostos, “faz uma fratura no movimento histórico da evolução do ensino médio e educação técnica do Estado, nos seus mais diversos aspectos” (SILVA, 1999, p. 237) e modifica substancialmente a característica destas ofertas de ensino, inserindo neste processo, sem distinção, o curso de magistério, que tinha uma característica própria definida pela Deliberação CEE 02/90.

Este capítulo teve como objetivo apontar algumas das possíveis implicações que possam ter colaborado para o processo de cessação dos cursos de Magistério no Estado do Paraná. Entre estas implicações indicamos como determinantes as influências da Lei nº 9394/96 e do PROEM, alertando para os fundamentos e relações dos dois documentos com os preceitos dos organismos internacionais para a educação nos “chamados países em desenvolvimento”. Com relação à influência dos organismos internacionais se destacou o papel, ao que parece determinante, do Banco Mundial.

Ao se buscar estabelecer relações explicativas do processo de cessação do Curso de Magistério no Estado do Paraná, também se quis apontar para a relação umbilical das políticas relacionadas à definição do lócus de formação inicial dos professores, com as orientações do Banco Mundial para a educação nos países com os quais estabelece acordos de financiamento. E, neste sentido, procurou-se construir um quadro teórico que colabore para melhor compreender o processo de cessação do Curso de

Magistério no Estado do Paraná, embora a própria LDB mantenha a possibilidade de que a formação dos docentes para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental possa continuar também a ocorrer em nível médio.

A partir de então, procurar-se-á, no próximo capítulo, entender com mais detalhes esta política relacionada ao lócus da formação dos professores, indicando de que forma os fatos desencadeados a partir da LDB e do PROEM interferiram no processo de cessação do curso de Magistério no Estado do Paraná.

### **CAPÍTULO 3 - A PROPOSTA DE CESSAÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO NO PARANÁ: NO CAMINHO DA LEI, NA RESISTÊNCIA DAS ESCOLAS E NAS NOVAS CONFIGURAÇÕES A POSSIBILIDADE DE REVELAR O DITO E O NÃO DITO**

O contexto econômico e político da década de 90 é marcado pela reorganização do processo de acumulação do capital em meio a reestruturação da produção e, também, por uma nova organização de Estado. Esse processo, aliado às discussões sobre a reorganização do sistema educacional do país para a definição de uma nova LDB, desencadeia questionamentos sobre o lócus da formação de professores. Neste contexto, ao que indicam os dados levantados por esta pesquisa, o advento do PROEM determinou, antecipadamente e sem maiores reflexões, o destino do Curso de Magistério no Estado do Paraná.

Assim, este capítulo pretende apresentar a trajetória da política de cessação do curso de magistério no Estado do Paraná. A análise é feita a partir do resgate histórico desta trajetória, considerando para isto três elementos constitutivos desse processo: as determinações legais, os movimentos de resistência e as novas configurações da formação de professores desencadeadas no Estado.

A organização dos dados é feita à luz dos documentos legais relacionados à política de cessação do curso de magistério, das entrevistas e

questionários realizados com representantes dos envolvidos neste processo<sup>11</sup> e da literatura e elementos apontados nos capítulos anteriores.

O objetivo do capítulo é demonstrar como as propostas neoliberais de privatização do ensino e desprofissionalização da função docente, veiculadas pelo Banco Mundial e BID, são incorporadas e implementadas pela política de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental adotada pelo Estado do Paraná.

### **3.1 O caminho da Lei no processo de reestruturação da formação de professores no Estado do Paraná**

Os dados apresentados no capítulo anterior indicaram que o PROEM, enquanto um programa da política educacional desenvolvida no Estado do Paraná durante as duas gestões do governo Jaime Lerner (1995/1998 e 1999/2002), determinou a reorganização do ensino de 2.º grau e profissionalizante, encerrando todos os cursos profissionalizantes, inclusive o Curso de Magistério. Assim, faz-se necessário entender o processo através do qual esta política foi se efetivando.

Uma vez que estava atrelada ao PROEM e se configurava como uma política do governo do Estado do Paraná, as ações relacionadas ao encerramento do Curso de Magistério e as novas configurações da formação

---

<sup>11</sup> As entrevistas foram realizadas com os seguintes segmentos: diretor de um Colégio que encerrou o Curso de Magistério, pedagoga de um Colégio que manteve o Curso de Magistério, representante do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e Gratuita, representante da APP-Sindicato, presidente da UNDIME (instituição parceira na abertura dos Cursos de formação de professores em nível médio à distância na rede particular de ensino), representante da Secretaria Estadual de Educação; e os questionários foram aplicados nos treze colégios do interior do Paraná que mantiveram o Curso de Magistério.

de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, têm início no ano de 1996, com as primeiras iniciativas para a implantação do PROEM, e se desenvolvem até o final da gestão, no ano de 2002.

No entanto, confirmando a afirmação de PAIVA (1990, p. 17) de que “entre uma política estabelecida e seus resultados, a distância é sempre e necessariamente grande”, várias interferências foram se colocando no processo de implantação da política de formação de professores do Estado do Paraná. Essas interferências, que ainda segundo PAIVA (1990) seriam resultantes do aparecimento de novos atores e novas contradições que permeiam a vida social, acabaram por caracterizar momentos bastante marcantes do processo de implantação da política de formação de professores no Estado do Paraná.

### 3.1.1 A rápida implantação do processo de cessação dos Cursos de Magistério

A primeira ação do governo do Estado na tentativa de implantação da política de encerramento de todos os cursos profissionalizantes foi tomada pelo então Secretário de Educação que determinou, por meio da Resolução n.º 4.056 de 18 de outubro de 1996, a cessação gradativa de todos os cursos de habilitação profissional ofertados pelos Colégios da Rede Estadual, inclusive o Curso de Magistério. Esta Resolução previa que as matrículas iniciais do ano de 1997 ocorressem exclusivamente em Cursos de Educação Geral, conforme constava em seus artigos 3.º e 4.º:

Art. 3.º - Determinar que as matrículas iniciais para o ano de 1997, no Segundo Grau Regular, sejam feitas exclusivamente em Cursos de Educação Geral.

Art. 4.º - Determinar a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primário, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997.

A radicalização desta decisão foi um elemento surpresa para as escolas naquele momento uma vez que, como já constava no próprio trabalho de SILVA (1999) e esta pesquisa vem confirmar, nem os diretores das escolas tinham tido esclarecimentos sobre o que realmente implicaria o novo programa de reformulação do ensino médio. Assim comentou em entrevista o diretor de uma escola que aderiu ao programa:

Nós sabíamos que o PROEM estava sendo elaborado mas não tínhamos idéia do que ele representaria, ninguém explicava nada.

A política de cessação dos cursos profissionalizantes causou estranheza até mesmo no Conselho Estadual de Educação do Paraná que, por meio da Proposição n.º 004/96 de 11 de outubro de 1996, manifestava preocupação com o significado social que a política a ser instaurada pelo PROEM poderia representar:

Preocupa-nos, no entanto, a perspectiva de, já a partir de 1997, eliminar-se a possibilidade de matrícula em todas as 1.ªs séries de todos os 2.º graus profissionalizantes em todas as áreas da economia (Primária, Secundária e Terciária), da rede pública estadual, incluídos os Cursos de Magistério e os Cursos da Área de Saúde, nos quais o Paraná, produziu grandes e recentes avanços. Essa perspectiva, sem que haja a correlata implantação de acesso a novas formas profissionalizantes, permite temer que o caos e a confusão se instalem em todo o Sistema Estadual, de forma traumática, acarretando conseqüências nefastas de incalculável monta. (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, 1996)

As dúvidas apresentadas pelos diretores dos colégios, as tentativas de esclarecimento e manifestações realizadas pela APP/Sindicato, Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, alunos, pais, professores, o próprio Conselho Estadual e a Assembléia Legislativa que convocou o secretário de



educação para prestar esclarecimentos<sup>12</sup> sobre a determinação de matrículas exclusivas na Educação Geral para o ensino médio e a cessação gradativa de todos os cursos profissionalizantes (Resolução n.º 4.056/96), provocou a revisão desta resolução. Assim, a Secretaria de Estado da Educação, através de uma outra Resolução, a de n.º 4.394/96, de 20 de novembro de 1996, institui o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM, mediante **Termo de Adesão**, segundo o qual as escolas poderiam decidir se substituiriam os Cursos Profissionalizantes pelo Curso de Educação Geral de Nível Médio, num processo de cessação gradativa, a partir do início de 1997.

Isto significa que a escola teria a autonomia para decidir se aderiria ou não ao PROEM. Nesse sentido, a escola poderia optar por manter, ou não, a oferta dos cursos profissionalizantes. O que, por sua vez, deveria ser decidido mediante discussão com o Conselho Escolar e a realização de assembléias no interior de cada estabelecimento de ensino.

No entanto, as expectativas com as mudanças possíveis a serem definidas pela LDB que estava em fase aprovação, a falta de informação consistente sobre o PROEM e a situação caótica em que se encontravam os colégios em relação aos recursos financeiros disponíveis (uma vez que o PROEM indicava a liberação de recursos para reformas às escolas que aderissem ao programa) foram fatores que de certa maneira influenciaram e determinaram a adesão maciça ao Programa, significando o início do desmantelamento da formação profissional pública no Estado do Paraná e inclusive da formação inicial de professores para a educação infantil e séries

---

<sup>12</sup> Estas informações constam no trabalho de SILVA (1999)

iniciais do ensino fundamental (SILVA, 1999). Das 308 escolas que ofereciam o curso de magistério, apenas 14 mantiveram suas atividades, optando por não aderirem ao PROEM.<sup>13</sup>

Sobre a adesão maciça dos Colégios Estaduais do Paraná ao PROEM a APP- Sindicato ratifica o entendimento de que as condições precárias em que os colégios se encontravam e as promessas de recursos oferecidos pelo Programa, juntamente com a falta de esclarecimentos maiores sobre a natureza do PROEM e a rapidez com que a política foi implantada foram algumas das razões para a adesão ao Programa. Assim explicou a representante da APP durante a entrevista:

Infelizmente um projeto colocado daquela forma, que iria remodelar todo o ensino médio do Estado, enche os olhos dos educadores. A APP imediatamente se colocou contrária à instalação do PROEM. Estabelecemos no Estado uma discussão muito grande e conseguimos reverter aquela primeira resolução do Ramiro, resolução que dizia em fechamento unilateral das turmas e num processo de embate com a Secretaria de Educação e com o governo se conseguiu aprovar na Assembléia Legislativa que a decisão de adesão ao PROEM fosse das escolas. Mas isso foi um grande debate ideológico, financeiro e de aceleração por parte do Estado que na sequência quase que impõe a adesão às escolas com o discurso da remodelação do ensino médio, com as grandes bibliotecas e laboratórios, que bem sabemos nada disso veio. Mas era como uma imposição: ou faz a adesão ou não vem mais recursos.

Para a APP-Sindicato a substituição da Resolução n.º 4.056/96, que impunha a reforma do ensino médio a todas escolas, pela resolução n.º 4.394/96, que possibilitava que a decisão fosse tomada pela escola, num primeiro momento, poderia ser entendida como uma vitória dos envolvidos no processo frente à atitude autoritária do Estado. No entanto, a nova resolução acaba servindo perfeitamente às estratégias de atuação do governo neoliberal

---

<sup>13</sup> As razões para esta decisão serão apresentadas mais à frente neste texto, quando falaremos especificamente sobre as 14 escolas de resistência.

daquele momento. Conforme analisa a representante da APP em sua entrevista:

Entre os professores de ensino médio e educação geral e os professores do magistério criou-se uma cizânia imensa. O governo consegue jogar o problema para o interior da escola. Quer dizer: vocês se matem dentro da escola para definir de onde vem a verba. A Resolução n.º 4.394/96 retira do Estado, mais uma vez, a condição de mantenedor, de debatedor de política e joga para cada um no interior da escola, esta responsabilidade. Esta é uma problemática séria que naquele momento se deu e que foi difícil de superar na seqüência. O que ficou entendido, por exemplo, na minha escola que manteve o magistério naquele momento, foi que a escola não teria recurso para nada, que aquela situação precária continuaria por conta de alguns que lutaram para manter o curso. Então esta é a briga que estava instaurada no interior da escola e isto não avança, pelo contrário a gente retrocede na expectativa de construção da educação pública.

A necessidade de mais recursos para a manutenção das escolas foi aparentemente a maior justificativa e atrativo para a adesão ao PROEM. No entanto, em relação a uma das maiores escolas de magistério do Estado do Paraná, a direção indicou na entrevista realizada para esta pesquisa, que o fator determinante para a adesão ao PROEM, e conseqüente encerramento do Curso de Magistério, teria sido a expectativa, em relação à promessa realizada pela SEED, de que a escola viria a se tornar um dos Centros de Formação de Professores:

Nós (os diretores dos Institutos de Educação do Estado Paraná) fomos chamados para uma reunião na SEED e nos foi acenado que com a reforma do ensino médio havia a perspectiva da reestruturação do Instituto em centro, em agência de formação. Nós entramos no Programa exatamente desta forma. (...) A idéia de que, com que este centro, pudéssemos nos tornar um Instituto Superior de Educação foi o grande motivo para a adesão ao Programa. (...) Com o advento da nova LDB nós vislumbramos uma nova perspectiva em termos de forma, uma coisa muita mais integrada, muito mais flexível. Só que a agência de professores não foi efetivada no Estado. (...) Para eles [os outros colégios] pode ter sido colocado assim: ou o dinheiro ou o curso. Nós recebemos o dinheiro depois, tanto é que eu levei um susto, eu não me venderia por 50 mil reais, porque 50 mil reais esta associação não arrecada, ela arrecada 100, 150 mil. Todas as reformas feitas nesta escola foram feitas com a associação: toda a quadra, cozinha, laboratório foram feitos com o dinheiro dos pais e não do Estado. Eles passaram por isso e julgaram que passei por isto também. Agora, são 50 mil reais, seja de PROEM, PROINFO, é muito bem vindo na escola.

Estes Centros Regionais de Formação de Professores realmente estavam previstos no Projeto de Implantação do PROEM para serem organizados de forma a desenvolver “um novo modelo de estruturação e funcionamento da formação inicial de profissionais para a educação infantil e para as etapas iniciais do ensino fundamental” (PARANÁ, Programa expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná – PROEM, 1996 p. 14). Este novo modelo deveria seguir a linha de solução adotada para a educação técnico-profissional que deveria:

(...) coadunar-se com as novas diretrizes que se vêm estabelecendo para a educação profissional em nível nacional, e que prevê a qualificação e habilitação técnico-profissional como segmento educativo posterior ao ensino médio básico. Ademais, suas decisões de planejamento deverão ser formuladas e ajustadas, descentralizadamente ao nível regional, de modo a assegurar a contínua compatibilização com as mudanças e inovações dos sistemas produtivos e das demandas sociais de cada eixo de desenvolvimento (PARANÁ, Programa expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná – PROEM, 1996 p. 14).

De maneira geral, no que diz respeito à decisão dos colégios de aderirem ao Programa, a implantação da política de cessação dos cursos profissionalizantes se deu de maneira bastante rápida e poder-se-ia dizer bastante acelerada, uma vez que, dois meses, de outubro a dezembro de 1996, foi o tempo que os colégios tiveram para entender a proposta, aceitá-la ou não e iniciar seu processo de implantação.

Apesar da implantação ter sido rápida não se pode dizer que tenha sido aceita da mesma forma. Nos anos que se seguiram os aspectos legais em relação à formação de professores e os movimentos de resistência fazem com que “esta história renda muito mais”. Assim, do ano de 1997 até o ano de 2002 muitos fatos vão se desencadeando no que diz respeito ao Curso de Magistério no Estado do Paraná, e que precisam ser analisados com cautela e

precisão para que se tornem esclarecedores do movimento ocorrido na implantação desta política.

### 3.1.2 A aparente calma no processo de implantação da política de formação de professores do Estado do Paraná

Em relação aos anos letivos de 1997 e 1998 não foi possível localizar muitos dados que indicassem as principais ações desenvolvidas neste período, nem pela Secretaria de Estado da Educação, nem pelos colégios e nem pelas entidades que estiveram envolvidas no processo de discussão sobre o PROEM e o encerramento dos cursos de magistério.

Um dos fatores que pode ser considerado como interferente nesta aparente calma seria o fato, já relatado no capítulo anterior, de que a liberação dos recursos para a implantação do PROEM acaba por não ser efetivada no ano de 1996 como previsto no projeto. O contrato de empréstimo do PROEM foi assinado somente em 29 de dezembro de 1997, sendo que os recursos foram repassados então, a partir do ano de 1998, que constitui o primeiro ano de funcionamento do Programa.<sup>14</sup>

Outro fator importante que muito provavelmente refletiu nas ações ou não ações dos anos de 1997 e 1998 foi à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, realizada no dia 23 de dezembro de 1996, que apesar de estar sendo discutida há muito tempo, trouxe elementos novos que viriam a interferir na implantação do PROEM, proposto pelo governo do Estado do Paraná, e até mesmo na forma como os intelectuais das universidades, os

---

<sup>14</sup> Conforme já explicitado anteriormente e também detalhado no trabalho de SILVA (1999).

representantes do Sindicato dos trabalhadores em educação do Estado do Paraná (APP-Sindicato) e os representantes do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, vinham fazendo as avaliações a respeito deste Programa.

Apenas para lembrar, no que diz respeito à nova LDB, os Artigos 62 e 87 § 1.º da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxeram dúvidas sobre a validade do curso de magistério, confundindo a interpretação de quem estava defendendo a continuidade dos cursos de formação de professores em nível médio, ao mesmo tempo em que desmontou a possibilidade da oferta destes cursos em nível “pós-médio” como era proposto pelo Programa do PROEM com a criação dos centros de formação de professores. Assim, tanto o Estado quanto os críticos do Programa de expansão do ensino médio precisaram rever seus argumentos e proposições.

A formação de professores em nível de pós-médio, como previa o projeto inicial do PROEM, acaba não se configurando legalmente, pois a LDB 9394/96 aprovada em dezembro de 1996, considera, no art. 62, que a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deve ser em nível superior mas, admite como formação mínima em nível médio, a modalidade Normal, não acenando para a possibilidade da formação em pós-médio.

A impossibilidade da formação de professores em nível pós-médio desestrutura o projeto inicial do PROEM em relação à criação dos centros de formação de professores previstos e deixa sem perspectiva os colégios que haviam encerrado o curso de magistério na expectativa de serem transformados em um destes centros.

A determinação do art. 62 (da formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental dever ser feita em nível superior admitindo como formação mínima à realizada em nível médio), atrelada às indicações do art. 87 - Das Disposições Transitórias (que institui a década da educação e no parágrafo 4.º determina que até o fim desta década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço), ao mesmo tempo em que passaria a fundamentar os argumentos das escolas que queriam manter os Cursos de Magistério, também seria utilizada pelo discurso da Secretaria de Educação para reafirmar a necessidade do encerramento do Curso. As escolas de resistência alegando que a formação em nível médio era admitida pela Lei, e a SEED afirmando que esta mesma lei indicava a formação ideal em nível superior, instaurando até um prazo para que esta formação passasse a ser a única admitida.<sup>15</sup>

Os estudos anteriores já apontaram que a interpretação de que a formação em nível superior será a única admitida para o professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é equivocada, uma vez que a indicação do art. 87 § 4.º é contraditória com o corpo da Lei que no art. 62 admite a formação mínima no Curso Normal em nível médio.

No entanto, há que se considerar que esta diferente interpretação não seria resultado apenas dos interesses dos colégios e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, mas sim, de divergentes interpretações que irão se manifestar em todo o território nacional. Em relação a este aspecto legal é que exigirão do Conselho Nacional de Educação e do Conselho

---

<sup>15</sup> Esta afirmação pode ser comprovada na Resolução n.º 4.0804/99 da SEED, sobre a qual faremos referência na continuidade deste trabalho.

Estadual de Educação manifestações constantes na forma de Pareceres<sup>16</sup> para esclarecer a interpretação a ser dada em relação a estes artigos da LDB.

Tantas foram às dúvidas e as especulações em torno desta questão que no dia 14 de agosto do ano de 2003, quase sete anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emite uma nota de esclarecimento na tentativa de pôr fim às dúvidas de interpretação dos artigos 62 e 87 da LDB e do papel daquele Conselho na interpretação da Lei. Desta forma assim se manifesta:

É preciso esclarecer que, em momento algum, os pareceres ou o Mec 'dispensaram' os docentes do ensino fundamental ou da educação infantil da obrigatoriedade da formação em nível superior, pois a lei é clara no assunto. O leito principal do artigo deve ser tão obedecido como a exceção admitida deve ser respeitada (CNE/CEB, 2003).

Além de ressaltar o entendimento de que da mesma forma em que a formação em nível superior deve ser almejada, a formação em nível médio deve ser respeitada, o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação também esclarece as diferentes interpretações dadas ao artigo 62, que faz parte do corpo permanente do texto da Lei e ao artigo 87 que faz parte do Título IX: Das Disposições Transitórias:

---

<sup>16</sup> A este respeito destacam-se os seguintes pareceres: CES/CNE 133/2001, esclarece quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; CEB/CNE 01/2003, responde consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica; CNE/CEB 03/2003, responde consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil; CEE/PR 380/99, responde consulta sobre a competência dos licenciados em Pedagogia ou em outros cursos de nível superior para exercerem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental; CEE/PR 236/00, dá interpretação aos artigos n.º 62, 63 e 64 da Lei n.º 9394/96; CEE/PR 387/00, responde consulta sobre a legalidade de continuidade da oferta de Estudos Adicionais; CEE/PR 151/02, dá parecer sobre enquadramento de Professores Leigos após Habilitação; CEE/PR 465/03, responde consulta acerca da interpretação a ser dada aos artigos 62 e 87 da LDB.



Permanente vem do latim *permanens* e significa o que fica de modo contínuo, persistente, duradouro e de caráter efetivo. Trata-se de um adjetivo que indica um “estado de estabilidade”, continuidade e até mesmo de inalterabilidade. Já a noção de transitório indica o que dura certo tempo e é passageiro. As disposições transitórias possuem um caráter de vigência limitada no tempo e quando esta temporalidade se desfaz, em prazo já estipulado, elas se extinguem sem acarretar prejuízo para as disposições permanentes que continuam em vigor (CNE/CEB, 2003).

Desta forma, o caráter permanente do artigo 62 da LDB se sobrepõe ao caráter transitório do artigo 87, e isto leva ao entendimento de que a possibilidade da formação em nível médio para os professores atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é garantida sem data delimitada para a sua aceitação.

A falta de compreensão, ou melhor dizendo, as diferentes interpretações dadas, em função de diferentes interesses, aos preceitos legais sobre o nível e a instituição responsável pela formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil trouxeram vários questionamentos, preocupações e divergências entre os intelectuais da educação, alunos dos cursos de magistério, profissionais da educação que atuam nos níveis de ensino referidos, professores, coordenadores e diretores das escolas de magistério, a sociedade civil como um todo e até mesmo o poder público.

No entanto, ainda que não muito bem compreendido os limites da possibilidade da oferta do curso normal em nível médio, conforme denominado na nova LDB, havia por parte dos colégios que não aderiram ao PROEM e de outras entidades o entendimento de que o curso poderia ser mantido, mesmo que por tempo limitado. Desta forma, questionamentos foram feitos à Secretaria de Educação na tentativa de entender e elucidar o problema que havia sido colocado, tanto pelo Programa do PROEM quanto pela nova legislação.

Naquele momento, respondendo a indagações feitas pela APP-Sindicato, o Secretário de Estado da Educação, Ramiro Warhrhaftig, em correspondência oficial da SEED – Of. GS/Seed 731/98 de 09/09/98, afirmava não estar extinto o curso de magistério<sup>17</sup> e que, uma vez definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para reestruturar o Curso, este seria ofertado novamente nos estabelecimentos públicos. No entanto, a história não foi tão simples assim, como poderemos constatar a seguir.

Vivia-se um impasse: o curso de magistério, agora Normal, em nível médio não estava extinto, não poderia ser realizado em nível pós-médio, retomava-se o debate em nível nacional da necessidade ou validade da formação em nível médio e o Conselho Nacional de Educação começava a responder consultas sobre a validade desta formação, bem como a regulamentar a LDB.

Os anos de 1997 e 1998 são marcados então pelo impasse de que rumo dar ao curso de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em meio a este impasse, no Estado do Paraná tínhamos de um lado a Secretaria de Estado da Educação que se vê obrigada a rever seu projeto inicial de implantação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no que diz respeito ao tratamento a ser dado aos cursos profissionalizantes e em especial ao curso de formação de professores e, do outro, os colégios públicos (que mantinham o Normal) e entidades, como APP-Sindicato e Fórum em defesa da escola pública, que buscavam respaldo legal para manter o curso de formação de professores em nível médio, por acreditarem na sua função social pública, ainda que provisória.

---

<sup>17</sup> Apesar de naquele ano das 308 escolas que ofereciam o Curso de Magistério, apenas 14 ainda ofertarem o 1.º ano.

Desde aquele momento nós julgamos que a disposição transitória não dizia exatamente aquilo, que o corpo da lei era o que deveria prevalecer: a formação em nível médio. Mesmo possibilitando o nível superior também defendemos o ensino médio para reforçar a formação do profissional, disso não tínhamos dúvida. Sempre batemos nesta tecla também (Representante da APP-Sindicato).

Na visão do Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal:

A Secretaria acabou se apoiando numa disposição transitória e particularmente mal redigida, porque se a gente for tomar ao pé da letra, o que ela aponta é que só será contratado professor com nível superior até o final da década e não somente será contratado professor com nível superior após o final da década. Então a própria redação pode ser questionada porque ela não foi bem elaborada. Participei com a Zélia em um debate em que ela afirmava peremptoriamente que a partir de 2007 só poderiam ser contratados professores com nível superior. Enfim, na época a LDB estava recém aprovada. Havia dúvida, havia discussão, você batia pé na questão do artigo que admite a formação em nível médio e a Secretaria batia no outro; isso quando eventualmente a gente se encontrava em função de algum debate em televisão ou coisa assim, porque a Secretaria não nos recebeu nunca, enquanto Fórum (Representante do Fórum paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal).

Em meio às interpretações da LDB que se faziam presentes nos anos de 1997 e 1998 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a Universidade Estadual de Ponta Grossa<sup>18</sup> criaram a Universidade Eletrônica. De acordo com a pesquisa realizada esta Universidade resultou do projeto “Licenciatura em Ensino Fundamental – 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries”, e se caracterizava como um Curso de graduação plena, a distância, para qualificar professores que possuísem no mínimo curso médio e estivessem atuando em escolas públicas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental no sistema estadual e nas redes municipais do Estado do Paraná.

---

<sup>18</sup> No projeto inicial estava prevista a participação de todas as universidades e faculdades públicas do Estado do Paraná, no entanto, a penas a Universidade Estadual de Ponta Grossa manteve a participação no Projeto.

A comissão estadual para a elaboração deste Projeto, foi instituída pela Resolução Secretarial N.º 3.787/97 e definiu que o Curso, teria início previsto para o segundo semestre do ano de 1998, e meta inicial de “atender 1/5 da demanda de cada região da IES proponente, por ano, considerando cinco ingressos, num total de 30.000 cursistas no Estado” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – Licenciatura em Ensino Fundamental – 1.ª a 4.ª série, 1998)

Na justificativa deste projeto é possível identificar os seguintes argumentos para a proposição do Curso:

O estado do Paraná apesar de certa vanguarda no cenário nacional na área de educação, ainda está distante do ideal. Conta com cerca de 35.000 professores atuando no ensino fundamental da 1.ª a 4.ª séries, se curso superior. Dentre estes cerca de 2.000 têm curso médio, mas não de formação de professores.

(...)

O Governo do Estado do Paraná está se propondo, em parceria com as IES, a qualificar em nível superior, o mais rapidamente possível todos os professores que estão atuando de 1.ª a 4.ª séries. O objetivo é melhorar a qualidade da educação, melhorar a qualidade de vida e desenvolver a cidadania.

(...)

Um curso superior para professores em exercício é retorno certo para a educação. Há estimativas de que 50% a 60% dos egressos dos cursos de licenciaturas regulares no Paraná, encaminhem-se para outras atividades. Para o curso em pauta espera-se que 95% dos concluintes permaneçam atuando no magistério. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – Licenciatura em Ensino Fundamental – 1.ª a 4.ª série, 1998 p.19-20)

Estes dados parecem explicativos para o entendimento da política em análise, a cessação do Curso de Magistério. Os que aqui foram apresentados indicam que, em função da necessidade de adequação a uma determinada interpretação da Lei, a de que todos os profissionais da educação, até o fim da década instituída como da educação, deveriam apresentar a formação em nível superior e, pela demanda de 35.000 profissionais para se adequarem a esta Lei, a formação em nível superior seria por motivos legais, e também pela “rapidez”, a possibilidade de uma qualificação supostamente mais

“consistente”, no entendimento dos idealizadores da proposta, preocupação maior do Estado naquele momento. E, na forma como estava sendo pensada ainda atenderia ao princípio da relação custo-benefício, muito cara à ótica gerencial presente nas políticas educacionais do Paraná, quando projetava o aproveitamento dos egressos em 95% e ao mesmo tempo manteria o Estado na “vanguarda do cenário nacional na área da educação” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – Licenciatura em Ensino Fundamental – 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, 1998 p.19).

Na tentativa de encaminhamento dos impasses vividos nos anos de 1997 e 1998, o ano de 1999 seria marcante, tanto pelo acirramento das iniciativas para a cessação do Curso de Magistério, por parte do governo do Estado, como pelas tentativas de manutenção deste curso, pelos representantes dos professores, colégios, sindicato e Fórum Paranaense, quanto pelo desencadeamento de fatos novos, como a aprovação de Leis e Pareceres e criação de cursos de formação de professores em nível médio, à distância, por entidades privadas.

### 3.1.3 O ano de 1999: ano das importantes definições para a formação de professores no Estado do Paraná

O acirramento das discussões no ano de 1999 sobre a continuidade ou não da oferta do curso de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, na rede pública estadual do Paraná, foi motivado basicamente por dois fatores: em primeiro lugar, que no ano de 1999 muitos dos cursos ofertavam apenas o 4.<sup>o</sup> ano e se a Secretaria de Educação não autorizasse a

reabertura das matrículas para a 1.<sup>a</sup> série, seria consolidada a cessação da maioria dos 308<sup>19</sup> cursos de magistério existentes; e, em segundo lugar, porque no início deste mesmo ano são aprovados pelo CNE/CEB o Parecer 1/99 de 29/01/99 e a Resolução 2/99 de 19/04/99 que estabelecem e instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, fato este que veio a reafirmar o entendimento de que o curso de formação de professores, em nível médio, tinha sua validade garantida pela lei.

Vale lembrar, também, que este era o documento que a Secretaria de Educação dizia estar aguardando ser aprovado para tomar providências e se posicionar sobre o destino a ser dado ao curso de formação de professores no Estado do Paraná. Conforme correspondência oficial do Secretário de Educação ao Sindicato dos trabalhadores em Educação APP-Sindicato, em 09/09/1998, citada acima.

O Parecer CNE/CEB N.º 01/99, da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, de 29/01/99 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio, e é baseado nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Referenciais para Formação de Professores, sugeridos pela Secretaria de Ensino Fundamental do Mec.

No subtítulo “Curso Normal na trajetória da formação do professor” o documento faz uma análise histórica e de contexto apontando a perspectiva do

---

<sup>19</sup> É necessário esclarecer aqui que apesar da maioria dos colégios terem aderido ao PROEM, no ano de 1999 a maioria deles ainda ofertava o 4.º ano do Curso de Magistério e como veremos a seguir, muitos tentarão reverter o processo de adesão na tentativa de retomar a matrícula para o 1.º ano.

curso normal em nível médio por diferentes setores do meio educacional e documentos oficiais.

Em primeiro lugar cita a LDB que indica um patamar de escolarização do professor mais elevado, mas:

(...) sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior, admite a preparação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em nível médio, quanto em nível superior. (...) Seu reconhecimento expressa um movimento em busca da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica (Parecer CNE/CEB N.º 01/99).

O Parecer que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio também refere-se à Resolução N.º 3/97<sup>20</sup>, bem como retoma o conteúdo do art. 62 da LDB e o projeto do PNE, que apesar de não estar ainda oficialmente aprovado, naquele momento, já indicava em seu diagnóstico que a formação em nível médio seria ainda necessária em várias regiões do país, podendo as escolas normais cumprir, também, outras três funções essenciais: recrutamento para as licenciaturas, preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e servir como centro de formação continuada.

Sem desconsiderar os posicionamentos da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e especialmente da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Professores) o Parecer afirma a

---

<sup>20</sup> A Resolução CNE N.º 3/97, fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Esta resolução garante, através do art. 4.º, a formação em nível médio como formação mínima admitida no plano de carreira dos professores:

Art. 4.º O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima:

I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

E complementa:

§ 2.º A União, os Estados e os Municípios colaborarão para que, no prazo de cinco anos, seja universalizada a observância das exigências mínimas de formação para os docentes já em exercício na carreira do magistério.

importância da formação do professor em nível superior e em universidades e indica que é histórica a perspectiva de formação mais elevada na formação do professor e, que o presente parecer, não nega esta trajetória e necessidade; no entanto:

O curso normal, em nível médio, (...) é um curso próprio para formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem estrutura e estatuto jurídico específicos. Não é um ensino técnico adaptado. Sua identidade, em face do que estabelecem os dispositivos legais, é claramente definida pela contextualização da sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas campo de estudo e das experiências educativas (CNE/CEB Parecer n.º 01/99)

O Parecer estabelece que o curso, além de assegurar titulação específica, tem também a validade do ensino médio brasileiro, para eventual prosseguimento de estudos. Assim, o curso normal é apresentado neste como um curso de formação profissional em nível médio que, por esta condição, assegura a validade do ensino médio brasileiro, garantindo o direito à conclusão da terceira etapa da educação básica, mas é um curso com características e especificidades próprias.

Assim, apesar da LDB apontar para a necessidade da formação em nível superior dos professores para a educação infantil e séries iniciais, o Conselho Nacional de Educação, reconhecendo a validade do curso normal em nível médio, através deste parecer, apresenta o seguinte argumento que parece bastante pertinente e em nada foi considerado, pelo governo do Estado do Paraná, na determinação da cessação dos cursos de magistério:

Na verdade, tanto do ponto de vista legal, quanto da diversidade que perpassa a realidade educacional do país, considera-se que o ensino médio na modalidade Normal, incorporada as contribuições advindas da legislação educacional e dos estudos recentes a respeito dessa habilitação, representa, no trajeto da profissionalização do educador, uma das alternativas a serem pensadas na definição de políticas integradas para o setor. (CNE/CEB, Parecer n.º 01/99)



A Resolução CEB n.º 02 de 19/04/99 do Conselho Nacional de Educação instituiu, então as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal, indicadas no Parecer CEB N.º 01/99 e estabeleceu o Curso Normal em Nível Médio como única alternativa de formação de docentes para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além da Licenciatura, de graduação plena, em Nível Superior. Esta resolução afastou a possibilidade de Cursos Pós-Médios, já descartada pela LDB, Lei n.º 9394/96, que era pretendida pelo Estado do Paraná.

Ainda no ano de 1999, o Conselho Estadual de Educação, atendendo às determinações do CNE emitiu a Deliberação 10/99, aprovada em 04/08/99 que estabeleceu Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, cumprindo o seu papel, conforme a Resolução do Conselho Nacional, especialmente no que se refere às habilitações e duração do Estágio.

A especial atenção dada pela LDB à Educação Infantil acabou refletindo em várias normatizações que no seu interior ajudaram a confirmar a necessidade e a validade da formação do professor para atuar neste nível de ensino, por meio do curso normal em nível médio. Entre estes documentos destaca-se a Deliberação 3/99 de 03/03/99 aprovada pelo CEE/PR, a Resolução 01/99 de 01/04/99 e o Parecer 22/98 de 17/12/98 aprovados pelo CNE.

A Resolução n.º 01/99 e o Parecer N.º 22/98 do Conselho Nacional de Educação instituem e discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil e no que diz respeito à formação dos profissionais para atuarem nesta área indicam que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem ser criadas, avaliadas e acompanhadas por profissionais que tenham pelo menos o diploma de Curso de Formação de Professores, em nível médio, como também o diretor desta instituição, não fazendo referência direta à necessidade de formação obrigatória dos profissionais que atuam diretamente com os alunos. No entanto, uma análise das diretrizes indicadas pressupõe que são necessárias informações, discussões e formação específica para poder desenvolver o proposto, conforme observamos:

Art. 3.º São as seguintes as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil:

(...)

IV – As propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de forma articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as *diversas áreas de conhecimento* e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

(...)

VI – As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil *devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de professores*, mesmo que da equipe de profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII – O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve *garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.* (grifos nossos)

Enquanto na Resolução e parecer do CNE/PR sobre a educação Infantil, a necessidade da atuação de profissionais habilitados está subentendida, na Deliberação n.º 03/99 aprovada em 03/03/99 pelo Conselho Estadual de Educação que fixa as normas para a Educação Infantil, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, esta determinação é clara e explícita.

No capítulo VII – Dos Recursos Humanos, a Deliberação CEE/PR 03/99 determina, por meio do artigo 42, que a formação do docente para atuar na educação infantil deverá ser de nível superior, “admitida como formação mínima o Curso Normal em nível médio”, enfatizando a necessidade da habilitação específica para educação infantil. No entanto admite a possibilidade do professor com formação docente sem a habilitação específica, se comprovada a inexistência de professores especificamente habilitados.

Nas disposições finais e transitórias no art. 49, indica a necessidade da formação em nível superior até o final da década da educação, mas admite, no parágrafo único, a formação no Normal Médio para os professores leigos.

Assim, esta Deliberação alertava para a necessidade urgente de um levantamento de dados a respeito da demanda de formação de professores para a educação infantil no Estado. No projeto do PROEM, documento onde foi possível encontrar uma justificativa oficial para o encerramento dos cursos de magistério até aquele momento, não havia referência específica sobre esta demanda.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, pelo CNE, e das Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, aprovado pelo CEE/PR, foram essenciais e parecem ter sido a mola propulsora para que a APP-Sindicato e o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública atuassem no sentido de tentar reverter a política de cessação do Curso de Magistério no

Estado, que se baseou amplamente num entendimento “equivocado” de legislação pela SEED, divulgando-se a cessação como cumprimento da Lei e não como decisão política daquele órgão. Assim,

O Fórum acabou retomando junto com a APP a discussão da manutenção do Curso Normal em Nível médio, como ele passaria a se chamar com a nova legislação, a partir da aprovação das DCNs para professores em nível médio. Então nós tínhamos ali a prova legal de que o que valia era o que estava previsto no corpo da lei e não aquelas disposições transitórias como estava sendo interpretado (Representante do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e Gratuita).

As possibilidades apontadas pelos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação, bem como o fato do ano de 1999 estar sendo a véspera para que os colégios que (por terem assinado o termo de adesão ao PROEM), vinham oferecendo apenas o último ano do Curso de Magistério encerrassem definitivamente a oferta deste curso, motivou uma grande movimentação por parte dos colégios estaduais, da APP Sindicato e do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, no sentido de buscar junto à Secretaria de Educação a autorização para a continuidade da oferta destes cursos, com a reabertura da matrícula na 1.<sup>a</sup> série.

Desta forma, o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal atendendo à deliberação da Plenária da XX Sessão do Fórum, realizada no dia 22 de maio de 1999, em Francisco Beltrão e das inúmeras solicitações das escolas estaduais, realizou uma Sessão Especial em Curitiba, no dia 09/06/1999 para discutir a situação do Curso de Magistério.

Esta Sessão contou com mais de 250 participantes de vários municípios e a participação de professores especializados na área de formação de professores para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial,

Educação de Jovens e Adultos, e sobre legislação educacional, da Universidade Federal do Paraná, do Conselho Estadual de Educação e da Rede Pública de Ensino. A Sessão contou também com a participação de uma representante da Secretaria Estadual da Educação, que por outros compromissos alegados permaneceu apenas durante a abertura do evento. Neste evento as escolas foram orientadas sobre os procedimentos necessários para solicitar a reabertura das matrículas e a reformulação curricular do Curso. Como solicitação das escolas foi indicada a necessidade de realização de Seminários para subsidiar a adequação curricular, a partir da normatização do Conselho Nacional de Educação, bem como a necessidade do contato com o Conselho Estadual de Educação e Assembléia Legislativa para relatar a situação e solicitar o apoio junto à Secretaria de Estado para a retomada das matrículas no Curso de Magistério. (FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL - A necessária retomada do curso normal no Paraná, 1999)

A grande participação das escolas neste momento é avaliada pela APP-Sindicato como reflexo da percepção destas escolas do equívoco cometido quando da adesão ao PROEM, conforme observamos abaixo:

Quando você consegue estabelecer um debate e quando os prometidos recursos parecem não chegar nunca, algumas escolas põem a mão na cabeça e dizem: o que nós estamos fazendo, estamos fechando os cursos nas nossas escolas! Mesmo assim nós indicamos que as escolas fizessem um pedido de nulidade dos termos que haviam assinado, fizessem dossiê para pedido de revisão. Mas tudo isto foi em vão. No período pós que as escolas assinaram o termo de adesão ao PROEM, não houve reversão. A secretaria em nenhum momento abriu mão de retornar estes cursos para as escolas. Um caso mais específico que pode ser citado foi o Instituto de Educação de Londrina em que eles fizeram e refizeram o pedido de abertura dos cursos de magistério e em nenhuma vez o governo Lerner acatou (APP-Sindicato).

Conforme solicitação feita pelas escolas na Sessão Especial do Fórum - Magistério, em 09 de junho de 1999, foi divulgada às escolas a seguinte sugestão de documentos para montar o processo pedindo o retorno do curso de magistério, em nível médio, na modalidade Normal, e que deveria ser protocolado na Secretaria de Estado da Educação:

- 1- Assembléia da comunidade escolar (direção, professores, alunos, funcionários, pais de alunos) dizendo da vontade da reabertura das matrículas para o curso de magistério já para o ano letivo de 2000;
- 2- Lista de presença da assembléia;
- 3- Levantamento de alunos das sétimas e oitavas séries da escola e redondezas que pretendem fazer o curso de magistério no futuro;
- 4- Pedido da direção, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, corpo docente, funcionários;
- 5- Abaixo-assinado da comunidade escolar, de preferência com número de registro geral;
- 6- Moção de vereadores, Câmara Municipal, autoridades locais (bispos, pastores, parlamentares...);
- 7- Arrazoado da necessidade deste curso na região, cidade, bairro, enquanto não há disponibilidade de todos cursarem universidades;
- 8- Levantamento do corpo docente habilitado para o curso de magistério;
- 9- Outros que parecerem interessantes;

Segundo dados da APP – Sindicato e do Fórum, mais de cem processos foram elaborados e encaminhados à Secretaria da Educação que não deu retorno sobre nenhum destes processos em particular. E sob a insistência de retorno em relação a estas solicitações, em resposta via fax a

Chefe de Gabinete da SEED informou que provavelmente em outubro daquele ano (1999), teriam uma posição a respeito do assunto uma vez que a questão ainda estava em estudo, no qual estavam sendo considerados o Parecer CNE 01/99, a Resolução CNE 02/99, a Deliberação CEE 10/99, as demandas do sistema e as implicações de custo.

No entanto, tanto a APP quanto o Fórum não receberam qualquer retorno em relação às solicitações de esclarecimentos e consideração para a retomada do curso. Nem as escolas foram notificadas sobre a decisão em relação aos processos encaminhados, apesar da Secretária de Educação ter prometido, em audiência com a APP-Sindicato, realizar uma reunião com os diretores das escolas antes de apresentar qualquer decisão (Representante do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública).

Baseados nas correspondências oficiais da SEED – Of. GS/Seed 731/98 de 09/09/98 – do Secretário de Estado da Educação, Ramiro Warhrhaftig e Of. GS/Seed 990/99 – da Secretária de Educação, Alcyona Saliba (que afirmavam que as matrículas para o Curso de Magistério estavam apenas suspensas e que, segundo o último ofício, havia 308 (sic) cursos de magistério no Estado, e que uma vez definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para reestruturar o curso, este seria ofertado novamente nos estabelecimentos públicos) o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, juntamente com as entidades interessadas, continuou organizando e desenvolvendo Seminários sobre o Curso Normal que objetivavam discutir a reestruturação do Curso bem como, acompanhar as decisões do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Estado da Educação de maneira a manter sua ação na tentativa de retomada do curso.

Assim, foram promovidos pelo Fórum e pela APP durante o ano de 1999, além da sessão especial de 09/06, o I.º Seminário sobre o Curso Normal, no dia 17/09, realizado em Curitiba; o Seminário sobre a Reestruturação do Curso Normal para a Formação de Professores em Nível

Médio para a Região do Litoral do Paraná, realizado em Morretes, no dia 27/09; o II Seminário sobre o Curso Normal, realizado em Curitiba, no dia 22/10. Cabe destacar que até a data deste Seminário a Secretaria de Estado não havia se pronunciado sobre a questão das matrículas para o próximo ano (2000), segundo informações do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública.

Esta falta de retorno em relação à questão do Curso de Formação de Professores por parte da SEED, motivou vários encaminhamentos do Fórum e da APP – Sindicato, enviando cartas de esclarecimento aos diretores das escolas públicas do Paraná, solicitação de apoio ao Conselho Estadual de Educação, bem como aos Deputados Estaduais, além de uma moção de apoio definida pelos trabalhadores em educação, presentes à XXI Sessão Plenária do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, realizada em Ponta Grossa, nos dias 18, 19 e 20 de novembro de 1999, que assim se pronunciou:

Propomos uma moção de apoio às comunidades escolares que estão defendendo a reabertura das matrículas já para o próximo ano (2000). E que para tanto, as comunidades estão mostrando a vontade da continuidade desta modalidade de ensino, organizando manifestações, protocolando processos, sem, é claro, descartar a formação em nível superior, numa universidade pública, gratuita e universal para todos os profissionais da educação.

As discussões realizadas por estas instituições, portanto, reafirmam sempre a necessidade da formação em nível superior para todos os profissionais da educação além da garantia de outros pressupostos necessários a uma formação de qualidade para a maioria da população. Isto é possível observar pelos comentários abaixo:



(...) confirmamos nossa defesa de uma sempre maior e melhor qualificação dos trabalhadores em Educação, em nível superior mas nem por isso precisamos desconsiderar um curso de nível médio que só pode vir a somar na formação de quem trabalha na educação seja em que nível for. (LE MOS, APP – Sindicato)

E ainda:

Devemos (...) continuar a luta não só pela reabertura das matrículas para o curso, mas também pelas condições materiais e pedagógicas necessárias para que os futuros professores tenham uma sólida fundamentação teórica e instrumentalização para uma prática de ensino voltada á democratização da educação. Pois, a efetivação dos nossos princípios não depende somente da manutenção de um curso ou de uma boa proposta Curricular (...). (TROJAN, XXI Sessão do Fórum paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal)

Outro fator importante reforçado pelo posicionamento da APP-Sindicato é a preocupação não só com a necessidade da formação do professor em nível superior, mas com a garantia da oferta pública para formação destes profissionais:

Sempre houve quem dissesse que a APP quer que o professor se forme só em nível médio. Não. O nível médio é só um espaço a mais da formação. A briga é pela ampliação das vagas na universidade pública porque senão todo mundo vai fazer no setor privado também, como vem ocorrendo com o nível médio após a drástica diminuição das vagas nas escolas públicas. Ou seja, a expansão da forma privada pela omissão do setor público (APP-Sindicato).

Com a aproximação do final do ano letivo de 1999 e a necessidade das escolas saberem que procedimentos deveriam ser tomados para o próximo ano em relação à definição de abertura ou fechamento de matrículas para o Curso de Magistério, os questionamentos para a Secretaria de Educação, no sentido de pressionar para que uma decisão fosse tomada, vão aumentando por parte das escolas e das entidades interessadas, sendo todas as tentativas em vão, conforme relatado abaixo:

O Fórum participou de uma reunião com o presidente da Assembléia e pedimos para que ele intercedesse, no sentido de obtermos respostas e esclarecimentos da SEED, mas não houve resposta nenhuma. A própria Universidade Federal, representada pela Professora Acácia, não obteve nenhuma resposta. A posição da Secretaria de Educação insinuava inclusive que as escolas de magistério tivessem querendo

retroceder no processo histórico de formação de professores. (...) Desta forma o Fórum foi solenemente ignorado pela Secretaria de Educação em todo o processo. Não fomos convidados para nada (Representante do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal).

Como a política de decisão sobre a educação do Estado, adotada pela gestão daquele período, era caracterizada pela centralização das decisões, conforme já indicado, nem mesmo os Chefes dos Núcleos regionais de Educação do Estado tinham conhecimento do encaminhamento que seria dado à formação de professores no Estado do Paraná, frente aos novos fatos desencadeados pela legislação que vinha sendo aprovada. Isto pode ser constatado pelo texto da mensagem enviada via fax pela Chefe de Gabinete da SEED, em setembro de 1999, para o grupo de chefes dos núcleos Regionais de Educação:

Sr(a) Chefe:

Estamos cientes das expectativas do sistema Estadual de Educação, referentes à continuidade ou não de oferta do Curso de magistério.

Informamos que estamos estudando a questão considerando: 1) o Parecer 01/99 e a resolução 02/99 do Conselho Nacional de Educação; a Deliberação 10/99, do Conselho Estadual de Educação; 3) as demandas do sistema e as implicações de custo.

Provavelmente em outubro do ano em curso, teremos uma posição a respeito do assunto.

Esta correspondência evidencia a forma centralizadora como as decisões vinham sendo tomadas no governo Jaime Lerner, pois os Núcleos Regionais de Educação, e portanto também as escolas, foram apenas comunicados que a situação da formação de professores no Estado do Paraná estava em processo de estudo, mas em nenhum momento estas instituições são solicitadas a participar desta discussão. Além disso pode-se também aventar que apesar da legislação enfatizar a preocupação com a formação de professores para a educação infantil, esta não foi considerada como referencial

para a tomada de decisão da Secretaria de Educação quanto à continuidade ou não do Curso de formação de professores.

Outra evidência da afirmação sobre a forma autoritária e centralizadora de agir da Secretaria de Educação durante o processo de discussão sobre o Curso de Magistério é o relato da Representante do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal sobre o descaso desta Secretaria com as ações da entidade:

Não sei como é que pode uma Secretaria simplesmente receber um processo protocolado e não dar respostas. Além disso, paralelamente a Secretaria utilizou um outro artifício que foi chamar grupos de escolas, pequenos grupos. Foram feitas várias reuniões com o objetivo de pressionar. Foi a estratégia de dividir para evitar a mobilização maciça do Fórum, na medida em que este estava congregando todo o coletivo pois é uma entidade que estava aberta a todos os segmentos, a todos os interessados (Representante do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal).

Em dezembro de 1999, nenhum posicionamento da Secretaria de Educação havia sido conseguido ainda, quando um fato novo vem acrescentar mais um impasse, às discussões sobre a legalidade e necessidade de continuidade dos Cursos de Magistério. Por meio do Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, determina:

Art. 3.º ...

§ 1.º ....

§ 2.º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

Ainda que este Decreto esteja se referindo apenas à formação de professores em nível superior, sua repercussão no Estado foi imediata. No dia dez de dezembro de 1999, apenas quatro dias após o Decreto presidencial, a Secretária de Educação em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo declara que

“o Paraná poderá ser o primeiro estado a normatizar a criação de cursos superiores para formação de professores”. De acordo com a Secretária Estadual de Educação “com o decreto, a secretaria ganhou amparo legal para colocar em prática os projetos dos cursos especializados”. Nesta entrevista a secretária anuncia também a transformação dos cinco Institutos de Educação em Centros de Ensino Superior para atender a determinação do Decreto 3.276, do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A referida reportagem, sobre a entrevista da Secretária de Educação do Estado do Paraná à Gazeta do Povo (10/12/1999), além de surpreender pela rapidez com que apresenta uma proposta de formação de professores que viesse se adequar ao proposto pelo Decreto Presidencial de quatro dias anteriores, é repleta de dados dignos de destaque seja pela explicitação da forma empresarial como a educação vinha sendo tratada, seja pelas contradições do discurso atual com o discurso do início da implantação do Programa do PROEM.

Em primeiro lugar a Secretária reconhece a demanda<sup>21</sup> para o Curso de Magistério quando afirma que os cursos superiores que serão implantados deverão substituir o magistério técnico (sic) “que vem recusando cerca de 100 mil novas matrículas desde 96”.

Outra declaração digna de destaque é a seguinte: “Com o decreto a Secretaria ganhou amparo legal para colocar em prática os projetos dos cursos especializados. A idéia já existia desde que o governo começou a fechar os programas técnicos, em respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)” (Gazeta do Povo, 10/12/1999). Ora, esta declaração evidencia o caráter

---

<sup>21</sup> Demanda esta, negada no projeto de implantação do PROEM.

oportunista das ações da Secretaria de Educação, uma vez que, conforme já indicado nesta pesquisa, a idéia de fechar os “programas técnicos” está atrelada ao Programa do PROEM, programa este elaborado anteriormente a LDB. Portanto, afirmar que a proposta de fechamento dos cursos técnicos no Estado, entre os quais o de magistério, se deu para atender às determinações da LDB é escamotear as, já discutidas aqui, verdadeiras razões implícitas no Projeto de Reformulação do Ensino Médio: a racionalização dos custos e a privatização do ensino, perfeitos indicadores de políticas neoliberais.

Na mesma reportagem, uma outra declaração merece destaque: “a LDB desvincula o ensino profissionalizante do médio e exige que todos os professores tenham no mínimo graduação superior até o ano de 2006” (Gazeta do Povo, 10/12/1999). No meio educacional é unânime o entendimento de que a formação em nível superior para os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é a formação ideal a ser conquistada e o anúncio de que esta formação seria oferecida no Estado do Paraná muito provavelmente seria motivo de reconhecimento por todos os envolvidos no processo e da sociedade em geral. Isto nos faz pensar: o que levaria uma Secretária de Educação a fazer a declaração citada acima? Ou seja, justificar a criação dos cursos superiores de educação e ao mesmo tempo o encerramento do Curso de Magistério com base numa interpretação equivocada do preceito legal.

Três anos após a promulgação da LDB, a declaração da Secretária de Educação do Paraná pareceu desconsiderar os vários debates, discussões e interpretações da Lei que já haviam possibilitado a conclusão de que o curso de formação de professores, em nível médio, não é entendido na Lei 9394/96

(e nem era na 5692/71) como um curso estritamente profissionalizante, e tem como única alternativa o desenvolvimento integrado com o ensino médio. É ainda espantoso que a Secretária divulgue um entendimento equivocado quanto à exigência da graduação superior até o ano de 2006, questão que também já havia sido motivo de esclarecimentos pelo Conselho Nacional de Educação.

Apesar da proximidade com o final do ano de 1999, a declaração da Secretária de Educação do Paraná à Gazeta do Povo, acima analisada, não seria a última feita pela Secretaria de Educação em relação à formação de professores, neste ano. Conforme relato das representantes da APP-Sindicato e do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal e especialmente das escolas que não aderiram ao PROEM, no dia 16 de dezembro daquele ano, a Secretária de Educação convocou para uma reunião os diretores das catorze escolas que não haviam aderido ao programa do PROEM. Segundo os relatos esta reunião tinha o objetivo de convencer estes diretores a assinar o Termo de Adesão ao Programa e conseqüentemente iniciar o processo de cessação do Curso de Magistério. De acordo com os relatos a reunião teria sido “bastante tumultuada” e também decisiva para a consolidação dos rumos que seriam dados para o Curso de Magistério, com a confirmação da resistência destas catorze escolas ao processo de implantação do PROEM.

A Secretaria chama as 14 escolas e eu fui à reunião, fui representando a minha escola mas fui clandestina porque naquele momento já fazia parte da diretoria do Sindicato e nós não havíamos sido convidados para a reunião. A Saliba, naquela reunião foi ali para fechar os Cursos de Magistério, mas foi um embate tão grande que me lembro até que tinha uma professora de Moreira Salles, eu acho, filmando a fala da Saliba com uma destas filmadoras pequenas e ela quase colocou a mulher a tapa fora dali dizendo que a reunião não podia ser filmada, que era sigilosa. Mas, o pessoal que era muito firme, que tinha uma história de luta instaurada fez com que ela recuasse e pensasse que ali

não tinha mais jeito, “vamos ter que aturar estas 14 escolas”, daí elas permaneceram (Representante da APP-Sindicato).

Um outro relato confirma as informações acima:

A SEED fez reuniões, em regiões centralizadas do Paraná, para dissuadir as escolas que ofertavam o Curso de 2.º grau – Habilitação Magistério, de continuar ofertando o curso. Usavam a mesma estratégia que utilizaram com os Cursos Técnicos. A última reunião aconteceu no salão térreo da SEED em 16 de dezembro de 1999. ali, a reunião com Secretária Sr.<sup>a</sup> Alcione Saliba, realizou-se num clima tenso. Estavam presentes as 14 escolas numa última tentativa de conseguir a permanência do Curso. Depois de várias argumentações de ambos os lados, a Secretária de Educação, cedeu às argumentações das 14 escolas, que continuariam a ofertar o Curso, na nova modalidade proposta pelo MEC – Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Este grupo de escolas ofertaria o Curso em caráter de experiência. Às outras escolas, que já haviam entrado com o pedido de cessação do curso, não foi dada esta oportunidade (Representante de uma das escolas que manteve o Curso de magistério).

Como resultado desta reunião a Secretaria de Estado da Educação por meio da Resolução n.º 4.804/99 de 22/12/1999 resolve pela cessação de oferta de vagas a partir do ano letivo de 2000 para a série inicial dos cursos profissionalizantes, em nível médio, inclusive os de magistério, excetuando-se as escolas (catorze) que tivessem ofertado em 1999 vagas no primeiro ano do curso, com autorização da SEED e que tenham aceitado participar de um estudo sobre a eficácia, a eficiência e a qualidade do ensino de magistério no Estado. Esta resolução determina a nomeação de um comitê para o estudo referido. É indicado como política a cessação do curso de magistério, conforme ofício circ. GS/SEED n.º 02/2000 de 21/02/00 enviado às escolas que dariam continuidade à oferta dos cursos de magistério, solicitando um representante para acompanhar as ações do comitê citado.

Neste ofício a Secretária de Educação define como objetivo do grupo de estudos, “aferir o desempenho dos professores e alunos do magistério e compará-los com o do ensino médio regular” além de “buscar as taxas de aprovação, aprendizagem e conclusão dos alunos dos cursos de magistério,

comparada com o do ensino médio regular e saber se os professores oriundos dos cursos de magistério são melhores do que aqueles que não fizeram magistério". Este estudo é indicado com o objetivo de servir como base para as futuras decisões da SEED referentes à formação docente.

A decisão da formação deste Comitê foi estabelecida na reunião realizada em 16/12/99, entre a Secretaria e os estabelecimentos estaduais que não aderiram ao PROEM, como condição para a continuidade da oferta do 1.º ano do magistério.

Por meio da Resolução N.º 4.084/99 de 22 de novembro de 1999 e da resolução N.º 183/2000, de 02 de fevereiro de 2000, ambas da Secretaria de Estado da Educação, fica então instituída oficialmente a política de cessação gradativa dos cursos profissionalizantes em nível médio e do curso de magistério nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná, mantendo-se apenas os cursos nas escolas que não aderiram ao PROEM.

Os argumentos utilizados nestes documentos oficiais para a cessação do curso de magistério foram os seguintes:

- a atual política de cessação gradativa dos cursos profissionalizantes em nível médio nos estabelecimentos de ensino da rede estadual, inclusive os de magistério, tendo como referência os Artigos 62 e 87 § 1.º da Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- o atual debate, em âmbito nacional, em torno da questão da formação dos docentes da educação infantil e séries iniciais (1.ª a 4.ª) do ensino fundamental, face a recente regulamentação federal sobre o assunto, particularmente a criação do curso normal superior;
- o entendimento de que constitui indicador de valorização da profissão de magistério, a exigência legal de formação de docentes em nível superior para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a exemplo do que já ocorre nos outros segmentos da educação básica (...). (SEED/PR, Resolução N.º 4.804/99)

A Resolução 183/2000 de 02/02/2000 da Secretaria de Estado da Educação – Gabinete da Secretária – que forma um comitê consultivo para subsidiar a Secretaria de Educação nas decisões tomadas em relação ao



Curso de Magistério e no parágrafo 1.º define como responsabilidade do comitê:

- a) propor critérios operacionais que possam subsidiar tecnicamente as tomadas de decisões da SEED na consideração de quaisquer possíveis exceções às normas vigentes;
- b) coordenar estudos sobre a eficiência e a qualidade do ensino de magistério em nível médio, em relação ao ensino médio regular
- c) apoiar a SEED na análise dos resultados dos estudos executados
- d) documentar a situação dos demais estados no que diz respeito ao gerenciamento do magistério
- e) representar a SEED do Estado do Paraná em fóruns nacionais de estudos e discussões sobre a temática

Analisando os documentos que oficializaram a política de formação inicial de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, algumas considerações parecem pertinentes. Em relação à Resolução Secretarial N.º 4.084/99 percebe-se que não há neste documento o argumento proferido no documento inicial de tentativa de implantação da política de cessação dos cursos de magistério, o de que não havia demanda para esta formação. A não persistência neste argumento pode ter diferentes razões explicativas: a impossibilidade de confirmar esta assertiva, uma vez que nenhum dado foi apresentado sobre um possível levantamento desta demanda; as próprias declarações da SEED e das escolas da quantidade de alunos que estavam deixando de ser matriculados nos cursos de magistério, com a diminuição das turmas ou, ainda, a contradição que a própria secretaria evidenciaria, uma vez que era parceira no desenvolvimento de um curso normal em nível médio a distância, de cunho privado, e que tinha como justificativa de sua implantação a demanda de alunos para esta formação.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Fato este que será detalhado na sequência deste texto.

Outro elemento a destacar é a utilização dos preceitos legais, de maneira conveniente aos seus propósitos, uma vez que utiliza apenas parte do contido nos artigos 62 e 87 da LDB e a criação do curso Normal Superior para justificar sua decisão, sem considerar, por exemplo, a regulamentação do CNE e CEE/PR do curso normal em nível médio e nem mesmo as análises críticas feitas pelos estudiosos da educação, na atualidade, quanto à pertinência ou não da formação de professores em nível médio, bem como sobre os Institutos superiores de Educação. Melhor dizendo, considera apenas aquelas interpretações que ratificam a sua decisão, desconsiderando outros aspectos e fatores, portanto, sem qualquer objetividade e rigor no tratamento de questão tão relevante.

E, por último, vale destacar a cautela necessária ao analisar o objetivo propagado nesta Resolução, de que a política de cessação de cursos de formação de professores, em nível médio, seria uma iniciativa no sentido da valorização da profissão docente quando proporcionada em nível superior. Em primeiro lugar, há que se destacar que além de alguns discursos, nada havia sido realizado concretamente pela Secretaria de Educação, na perspectiva da oferta de formação inicial para professores em nível superior e na esfera pública. E, para além da valorização do profissional da educação pela via da formação oferecida, há que se considerar as condições concretas de trabalho, como ressalta NUNES (2002, p. 30):

A mudança não está assegurada no anúncio da lei nem das diretrizes, mas em proporcionar as condições de realização do que se anuncia, como remuneração digna ao profissional da educação, estruturas de apoio, recursos suficientes para melhorar as condições de trabalho e a qualidade cultural e pedagógica dos docentes, uma gestão cotidiana respeitosa, dinâmica e conseqüente.

Condições estas, nem de longe asseguradas pela política educacional do governo Lerner, haja vista a precariedade em que se encontravam as escolas antes, durante, e até mesmo, depois da implantação do PROEM e que foram relatadas tanto nas pesquisas de SILVA (1999) quanto na realização deste trabalho. Sem mencionar a inexistência de concursos públicos e a utilização abundante das contratações precárias dos docentes, além da sua inadequada remuneração.

No que diz respeito à Resolução 183/2000 de 02/02/2000 da Secretaria de Estado da Educação – Gabinete da Secretária – que forma um comitê consultivo para subsidiar a Secretaria de Educação nas decisões tomadas em relação ao Curso de Magistério, destacam-se as seguintes observações:

a) Em relação aos estudos que deveriam ser realizados não foi apresentado nenhum documento por meio do qual estes resultados fossem divulgados, o que aliado ao estado de abandono a que foram submetidas as escolas que mantiveram o Curso Normal, conforme relatado por estas escolas, possibilita indicar que muito provavelmente, estes estudos não foram realizados.

b) A Comissão que deveria compor o comitê era formada por 3 representantes da SEED, 2 do CEE e 2 da UNDIME e nenhum representante das escolas que ficaram incumbidas apenas de dispor os dados solicitados. Portanto, o compromisso das escolas com a pesquisa a ser realizada, como condição para a continuidade da oferta do curso de formação de professores em nível médio, ficou restrito a disponibilização de dados, o que retirava das escolas a possibilidade de participação no processo de qualquer análise ou decisão que o comitê viesse a tomar.

c) É interessante destacar a indicação de que a secretaria de educação tem a preocupação de tomar decisões aparentemente de acordo com métodos e procedimentos amplamente “fidedignos”. Então, caberia perguntar, porque a comissão para acompanhamento e estudos sobre a formação de professores é definida somente após a determinação do encerramento do curso, constituindo seus resultados apenas elementos para análise dos cursos que se mantiveram como exceções?

d) É possível questionar também, o objetivo determinado de comparar os resultados do curso de magistério, com os cursos de ensino médio regular, uma vez que estes cursos têm especificidades que não podem ser efetivamente comparadas entre si, com o objetivo de determinar o melhor deles, principalmente considerando a perspectiva de eficiência e de eficácia na qual esteve baseada a compreensão da então gestão da educação no Estado. Esta decisão parece desconsiderar as indicações do Parecer 01/99 do CNE/CEB que assim caracteriza o Curso Normal em nível médio:

É um curso próprio para formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem *estrutura e estatuto jurídico específicos*. Não é um ensino técnico adaptado. Sua identidade em face do que estabelecem os dispositivos legais, é claramente definida pela contextualização de sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso, seja diretamente, seja através dos recursos tecnológicos disponíveis. Em função dessa concepção, a formação de professores oferecida nessa modalidade requer um ambiente institucional próprio, com organização adequada à sua proposta pedagógica (grifos nossos).

As indicações acima possibilitam pensar que, talvez, mais do que um documento que expressa, novamente, a centralização das ações e decisões da Secretaria de Educação, este teria sido apenas um documento que justificaria e escamotearia as razões para a manutenção do curso de formação de professores em apenas catorze colégios do Estado, uma vez que a Secretaria

estaria “abrindo mão” do seu posicionamento radical de encerrar todos os cursos profissionalizantes do Estado.

Uma leitura ainda que superficial dos dois documentos citados acima, que oficialmente instituem a política de cessação do curso de Magistério no Estado, sem o conhecimento e análise crítica dos fatos que antecederam estes documentos, deixa a impressão de que a decisão de manutenção do curso de formação de professores em nível médio, nos catorze colégios do Estado do Paraná, teria sido uma decisão da Secretaria de Educação, mediante a aceitação da condição de participação numa pesquisa sobre o curso. Porém, a história revela que a continuidade do curso de formação de professores, em nível médio, nestes colégios, foi uma legítima conquista dos profissionais destas instituições e não uma determinação da Secretaria de Educação. Foi, também, resultado do movimento de resistência desencadeado pelas instituições representativas dos profissionais da educação, a APP-Sindicato e o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, e pelos colégios que, no limite de suas compreensões e possibilidades, puderam perceber as contradições deste processo e a importância e necessidade de manter um curso de formação de professores, ainda em nível médio, mesmo que por determinado tempo.

Desta forma, a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de formação de professores em nível médio feita pelo Conselho Nacional de Educação, mais a definição das normas complementares para o mesmo Curso, definidas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná pareciam resolver, naquele momento, as dúvidas geradas com a promulgação da LDB, sobre a possibilidade ou não da formação de professores em nível médio. No

entanto, o fator que, no ano de 1999, parece ter chamado mais a atenção de todos os envolvidos no processo de discussão sobre a decisão da Secretaria de Educação, de propor e tentar efetivar a cessação dos cursos de magistério, foi a aprovação, em caráter emergencial, do Programa de Capacitação de professores leigos e não titulados, em Nível Médio, à distância, para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Dadas às contradições que a aprovação e efetivação deste Programa encerraram, faz-se necessário apresentá-lo, de forma mais detalhada.

Ainda que o Curso Normal em nível médio à distância, por si só, não seja o objeto de estudo deste trabalho, algumas considerações sobre a sua proposição e organização são necessárias e pertinentes uma vez que, o estudo do processo de implantação deste Curso no Estado do Paraná, revela outras contradições da política de encerramento do Curso de Magistério estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação. O período de proposição e implantação do Curso, os argumentos legais apresentados como justificativa para autorização de funcionamento, o envolvimento e anuência da Secretaria de Estado da Educação no processo de implantação bem como, a polêmica abrangência do referido Curso Normal a Distância em nível médio, são alguns dos elementos importantes a serem considerados como indicadores destas contradições e incoerências.

Para tanto, é imprescindível conhecer os argumentos que compõem o Parecer N.º 212/99, da Câmara de Ensino Médio do Conselho Estadual de Educação e que foi apresentado pelo relator, a essa Câmara, em 10/06/1999 e aprovado pelo plenário do CEE no dia 6 de agosto de 1999. Este Parecer analisa e aprova o pedido de autorização para o funcionamento do Curso

Normal Médio à Distância, a ser desenvolvido em regime de parceria entre a UNDIME, TECPAR, **SEED**, SETI, SERT, EDITORA LAGO, IESDE, NEW CENTURY Videoproduções, KTV – Key Tv. Comunicações S/A, IBEP, TERRA – Comunicação e Marketing LTDA e Colégio Padre João Bagozzi.

O pedido de autorização para o funcionamento do curso em questão é encaminhado ao Conselho Estadual de Educação pela Secretaria de Educação pelo Of. GS/SEED n.º 1574/99, conforme histórico apresentado no Parecer n.º 212/99, aprovado pela Câmara de Ensino Médio em 10/06/1999.

No Projeto encaminhado ao CEE os proponentes do Programa, entre eles a SEED/PR, justificam sua implantação, mediante as seguintes considerações que foram ressaltadas no Parecer e que se julga necessário destacar:

“a) Dar cumprimento ao que determina a Lei n.º 9424/96, Art. 9.º, parágrafo 2.º que estabelece **“Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes”**, prazo que se esgota no dia 24 de dezembro de 2001.

(...)

e) Atender as necessidades dos Municípios que lutam com a falta de recursos financeiros, viabilizando a regularização dos professores leigos (não habilitados) que não dispõem mais de tempo hábil para a frequência de um Curso de Magistério regular.

f) Dar atendimento a esses professores, tendo em vista a desativação dos Cursos de magistério pelo Governo Estadual, uma vez que existem apenas quatro(sic) Institutos de Educação em todo o Estado ofertando essa modalidade de Curso.” (CEE/PR, Parecer 212/99, 10/06/99)

As justificativas apresentadas indicam que havia demanda de professores leigos no Estado do Paraná que deveriam estar regularizando a situação da sua formação e que não tiveram a oportunidade de realizar o Curso de Magistério, em função da drástica redução da oferta de vagas nas escolas estaduais. Buscando atender esta demanda é que se fazia a proposta de implantação do Curso Normal, em nível médio, à distância.

No projeto apresentado e utilizado como referência para o Parecer de 10 de junho de 1999, o programa apresentava na sua estrutura e funcionamento uma proposta de 2.428 horas, sendo 160 horas destinadas ao treinamento e capacitação dos tutores e 2.268 horas, totalmente à distância, em tele salas e distribuídas por módulos. Não era computado o tempo destinado à avaliação e nem especificado como seria a prática supervisionada.

Baseado nos preceitos da Lei n.º 9394/96 – LDB e Lei n.º 9424/96 – FUNDEF que no § 2.º do Artigo 9.º dispõe “*Aos professores leigos é assegurado o prazo de cinco anos para obtenção de habilitação necessária ao exercício das atividades docentes*”, prazo este que se esgotaria em 24 de dezembro de 2001, o relator se posiciona a favor da implantação do Programa de capacitação de professores leigos e não titulados – atuantes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – em nível médio à distância.

Desta forma, a proposta de Curso apresentada é aprovada, na Câmara de Ensino Médio, por três votos a favor e um contrário<sup>23</sup>, enquanto Programa, de caráter emergencial, com validade definida e para atendimento da formação de professores da rede pública ou privada de ensino e em exercício na Educação Infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental, que não tenham a formação mínima exigida pela Lei 9394/96 . Este entendimento foi ressaltado pelo relator, Conselheiro Paulo Maia de Oliveira, em seu voto, com as seguintes palavras:

Alerta-se ao Estabelecimento que o referido Programa se destina somente a Professores Leigos e Não Titulados, atuantes em sala de aula, conforme proposta descrita no corpo deste parecer, devendo este requisito ser expressamente observado no ato da matrícula dos candidatos (CEE/CEM, Parecer 212/99, 10/06/1999)

---

<sup>23</sup> O voto contrário foi do Conselheiro Orlando Bogo e terá suas razões explicitadas mais à frente.



No entanto, conforme relatado na Declaração de Voto anexa ao Parecer CEE/PR 258/00 (que responde consulta sobre a amplitude da oferta do Curso Normal, nível médio, modalidade à distância), durante o processo de discussão do Parecer 212/99, alterações foram se apresentando ao projeto inicial do Curso Normal à Distância que modificaram substancialmente o parecer inicial do relator da Câmara do Ensino Médio.

Remetido a Câmara de Ensino Médio, o processo foi distribuído ao Conselheiro Paulo Maia que, na Sessão Plenária de 10 de junho de 1999, apresentou seu Parecer. No ato o Conselheiro Orlando Bogo pediu vista, apresentando seu voto na Sessão de 17 de junho. Nesse voto, o Conselheiro Bogo propunha a retirada do processo para pronunciamento da Câmara de legislação e Normas. A esta altura, esta Relatora (Ceres Perrotti) pediu vista do processo por entender que o voto do Relator da Vista não se opunha ao mérito, mas apenas demandava aprofundamento da questão. Nesse interím, os propositores do CND, Colégio Padre João Bagozzi e o IESDE, realizaram, por vontade própria, profunda reformulação no projeto apresentado, que, encaminhada ao CEE, foi anexada ao projeto original. Assim, a Relatora do Pedido de Vista pôde exarar seu voto a partir do projeto reformulado, incorporando-o ao estudo e análise já realizados pelo relator original. Daí resultou o Parecer 212/99, aprovado por 10 votos a favor contra um voto contrário, no dia 6 de agosto de 1999. (Parecer CEE 258/00)

Conforme relatado acima o pedido de vistas do Conselheiro Orlando Bogo, feito na Sessão Plenária de 10/06/99, cujo voto foi apresentado na Sessão Plenária de 17/06/99 propondo a retirada do projeto da Plenária para pronunciamento da Câmara de Legislação e Normas, devido a dúvidas sobre o contexto legal do Projeto apresentado alegando que o mesmo “merecia um estudo mais aprofundado à luz da Legislação Educacional em vigor”, acabou possibilitando a reformulação do Projeto por seus propositores na tentativa de aperfeiçoá-lo e adequá-lo à legislação. (CEE/PR, Parecer n.º 212/99 de 06/08/99)

Assim, a Conselheira Ceres Perrotti, que pediu Vistas do processo na Sessão Plenária de 17/06/99, pôde, juntamente com o Conselheiro Paulo Maia

de Oliveira, propor a aprovação do Parecer 212/99, na Sessão Plenária do dia 06/08/99.

Uma leitura das duas versões do Parecer 212/99: a de 10/06/99 e a de 06/08/99, possibilita identificar que, quanto à justificativa para a implantação do Projeto, não houve alterações essenciais. No entanto, parece importante destacar a maneira enfática como o encerramento do Curso de Magistério nas escolas estaduais é apontado como uma das razões para a proposição de um curso de formação de professores em nível médio, para atender a demanda existente. Desta forma, assim fica redigido o item “f” da justificativa do Projeto de Curso de Nível Médio – Modalidade Normal, à distância para professores leigos ou não-habilitados, em serviço: “criar uma alternativa ao vazio deixado pela súbita desativação dos Cursos de Magistério mantidos pelo Governo do Estado na sua rede pública.” (CEE/PR, Parecer 212/99, 06/08/99)

Apesar da justificativa se manter a mesma, como consequência da estratégia utilizada no Plenário pelos interessados na aprovação (inclusive Conselheiros) e para que não fosse rejeitado, o parecer retirado pela “nova relatora” e reapresentado em agosto, agora como um novo projeto, apresenta substancial alteração no que diz respeito à carga horária que passa de 2.428 horas em 18 meses, para 3.240 horas em 24 meses. Também a indicação anterior de que o curso era totalmente a distância aparece alterada; o Projeto reapresentado (sem diligência) se refere a uma fase presencial do curso e a uma fase à distância, sendo prevista carga horária definida tanto para a avaliação quanto para a prática supervisionada. Em suma, há alterações<sup>24</sup> basicamente na estrutura e funcionamento do Curso.

---

<sup>24</sup> Alterações estas não avaliadas por este trabalho nos seus aspectos qualitativos por não ser o objetivo aqui definido.

Desta forma, tendo considerado atendidos os preceitos da legislação em vigor, que teriam sido os motivos de solicitação de vistas para o Parecer anterior, o Plenário do Conselho Estadual de Educação aprovou, em 06/08/99, por 10 votos a favor e 01 contrário, novamente do Conselheiro Orlando Bogo, o Parecer 212/99, que autoriza o funcionamento do Curso Médio, modalidade Normal, à distância, em serviço. No entanto há que se destacar que, em que pese as diferenças, o Parecer 212/99 aprova em 06/08/99 como *Curso*, sem qualquer ressalva ou consideração, um projeto que havia sido aprovado no Parecer anterior, em 10/06/99, na Câmara de Ensino Médio, como um *Programa*. E mais, a ressalva da transitoriedade da existência do curso, feita pelo primeiro Relator, não é reforçada, a não ser pela indicação, no voto dos relatores Ceres Perrotti e Paulo Maia de Oliveira, de que este seria um curso em caráter experimental, conforme se constata abaixo na transcrição do voto:

Atendidos, com a reformulação apresentada, os preceitos da legislação em vigor, especialmente o que determina o Decreto Federal n.º 2494/98 e a resolução CNE/CEB n.º 2/99, imprescindíveis para a pretensão em tela, os Relatores acolhem favoravelmente, nos termos do art. 81 da Lei n.º 9394/96 (organização de cursos em caráter experimental), o pedido de autorização de funcionamento do Curso Médio modalidade Normal, a distância, em serviço, apresentado pelo Colégio padre João Bagozzi – Ensino e Supletivo de 1.º e 2.º Graus, desta Capital. Tratando-se de um curso em caráter experimental, fica sujeito às condicionantes estabelecidas pela deliberação em anexo (CEE/PR Parecer n.º 212/99 de 06/08/99).

Considerando que, para a aprovação do Curso seria necessário o atendimento às deliberações n.º 10/99 e n.º 11/99 do CEE que tratam das normas para os cursos de formação de professores em nível médio e o funcionamento de cursos à distância, respectivamente, através do Parecer 234/99 o Conselho Estadual de Educação – altera o texto do voto de aprovação do Parecer 212/99, condicionando-a não mais à exigência de uma deliberação específica, considerada desnecessária, mas ao atendimento às

deliberações n.º 010/99 e n.º 011/99-CEE e ao ato autorizatório da SEED. Isto implica na apresentação de adequações na proposta original para a sua efetiva aprovação. Do novo Parecer consta o teor do voto que é o seguinte:

Os relatores acolhem favoravelmente o pedido de autorização de funcionamento do Curso Médio modalidade Normal, à distância, em serviço apresentado pelo Colégio Padre João Bagozzi – Ensino de 1.º e 2.º Graus, desta Capital, credenciando a instituição em tela para a realização de cursos à distância, devendo o ato autorizatório expedido pela SEED.

O presente curso fica sujeito às normas aprovadas pelas Deliberações n.º 10/99 e n.º 11/99 – CEE, devendo seus proponentes procederem aos ajustes necessários no prazo de 90 dias a partir de sua vigência. (CEE/PR Parecer n.º 234/99)

Atendendo a este pedido, então, os proponentes encaminharam a reformulação do Curso Normal a Distância, através do processo n.º 630/99, que quanto aos aspectos em análise, apresenta como alteração fundamental a mudança no critério estabelecido para matrícula que fica apresentado da seguinte forma:

No início de cada módulo, o aluno deverá comprovar ser professor regente da rede pública ou privada de ensino e em atividade na educação infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Se não, deverá comprovar a realização de estágio em escola da rede pública ou privada, nas circunstâncias já mencionadas. (Parecer n.º 482/99 - CEE)

Este Parecer foi aprovado pelo Conselho Pleno com 13 votos favoráveis e um voto contrário, este do Conselheiro Orlando Bogo que faz a seguinte declaração de voto, da qual é apresentada aqui um excerto:

(...) quando as entidades interessadas determinam essas condições, abrem possibilidades de matrícula para além do que prescreve a LDBEN, o que, na minha leitura, caracteriza ato ilegal, contrariando o caráter emergencial do programa, que é de capacitar milhares de professores leigos em exercício. Por isso, não podendo compactuar com tal irregularidade, voto contra o Processo n.º 630/99 – Adequação do projeto do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade Normal a Distância, em serviço. O próprio projeto ao empregar a expressão “em serviço” limita o acesso ao curso aos que preenchem aquela condição, sendo, portanto, incoerente, permitir matrícula a quem comprova, apenas, realização de estágio. (Parecer 482/99 – CEE)

Assim, através do Parecer n.º 482/99 - CEE a proposta inicial entendida como um programa emergencial, acaba por se configurar em um curso de formação inicial de abrangência, para professores leigos ou concluintes do ensino fundamental e, portanto, uma vez que a SEED estava propondo o encerramento dos cursos de formação de professores em nível médio, Normal, nos colégios estaduais, esta passaria a ser a única alternativa de formação inicial de professores em nível médio, juntamente com os Cursos Normais das escolas particulares que continuavam oferecendo os cursos de magistério na modalidade regular.

O percurso entre o primeiro parecer do Relator, na Câmara de Ensino Médio e no Plenário, e a aprovação final pelo Conselho Estadual de Educação é marcado por fatos e tramitação interna, no mínimo inusitada, face ao Regimento daquele órgão, que acabam por transformar um pedido de autorização para o funcionamento de um curso específico para formar professores leigos, à distância (Parecer 212/99 – CEE/PR), na autorização de um curso de formação de professores em nível médio à distância destinado a qualquer indivíduo que comprovasse a conclusão do ensino fundamental. Portanto, num curso que garante a conclusão do ensino médio, concomitante com a formação profissional, para exercer a função de docente para a Educação Infantil ou séries iniciais do ensino fundamental (Parecer 482/99 – CEE/PR).

O Parecer 482/99 – CEE é ratificado pelo Parecer n.º 258/00, aprovado em 09 de junho de 2000. Este último teve aprovação unânime da Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação e aprovação de 9 votos a favor e 8 votos contra no Plenário do CEE. No seu conteúdo, discute e

aprova, a possibilidade de alunos concluintes do ensino fundamental freqüentarem e obterem certificação de conclusão do ensino médio e formação para atuarem como professores na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

O questionamento da validade destes cursos à distância para os egressos do ensino fundamental e não atuantes nas redes de ensino é levantado pela própria SEED através do Ofício circular n.º 15/00 – SEED/SUED, de 03/04/2000 e pelo Memorando 082/00, datado de 10 de abril de 2000, do NRE Área Metropolitana Sul, que questionam a validade da oferta do curso para a comunidade em geral. Curso este já autorizado pela SEED através da resolução n.º 3.862/99, com base nos pareceres do CEE n.º 212/99 e 234/99, que acolhem o pedido de autorização de funcionamento do curso.

A argumentação a favor da abrangência do curso para a comunidade em geral se dá através das indicações legais dos arts. 62, 80 e 87 da LDB 9395/96, normatizados e regulamentados pela Resolução CNE n.º 2/99, Decreto federal n.º 2.494/98, Portaria MEC n.º 301/98 e no âmbito do Estado do Paraná, pelas Deliberações CEE n.º 10 e 11/99, que permitem a formação do professor em nível médio, indicam a alternativa à distância e não restringem em seus termos a opção para profissionais leigos.

Na declaração de voto em anexo ao Parecer 258/00 é possível localizar na citação da correspondência que o Diretor Superintendente do IESDE encaminhou a SEED em 11/04/2000, a indicação de que naquele momento a instituição havia matriculado aproximadamente 15.000 alunos no curso, que já estava em andamento.

Assim, com base nos relatos acima é possível constatar que, enquanto as entidades como o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, a APP – Sindicato, as escolas estaduais através de seus professores e comunidade discutiam as possibilidades de retomada dos cursos de magistério na rede estadual de ensino público do Paraná, argumentavam com a SEED contra o fechamento destes cursos, durante o ano de 1999, a SEED se colocava como parceira de instituições privadas no pedido ao Conselho Estadual de Educação de autorização do Curso Médio modalidade Normal, à distância, em serviço, apresentado pelo Colégio Padre João Bagozzi, a UNDIME e o IESDE.

Ao se fazer parceira destas instituições a SEED concorda com os argumentos apresentados para a solicitação de autorização do curso e, conseqüentemente, admite a necessidade de formação de professores em nível médio ainda presente no Estado do Paraná, contradizendo assim seus argumentos de falta de demanda e de que o curso de magistério em nível médio não seria mais admitido na forma da lei e portanto seria um investimento desnecessário.

A proposição do Curso feita pelas entidades bem como a definição do CEE, em primeira instância, do caráter emergencial e de duração limitada foram justificadas com base na Lei n.º 9.424/96, art. 9.º, parágrafo 2.º que estabelece: “aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes”. Isto quer dizer que a todos os sistemas de ensino caberia pensar uma política de formação desses profissionais. Portanto, enquanto a lei indicava a necessidade de efetivação de políticas de formação inicial de professores, o

Estado do Paraná, fazendo a sua própria interpretação da Lei e desconsiderando os pareceres do CNE e CEE, que normatizaram a formação de professores em nível médio, insistiu na manutenção de uma política de encerramento dos cursos, sem considerar sequer a possibilidade de repensar a sua organização, cedendo apenas quando da percepção de que as escolas que insistiam na manutenção do curso não se sentiam ameaçadas pela falta de recursos<sup>25</sup>. Recursos públicos, que foram sonogados às escolas de resistência

É importante destacar, também, que na justificativa da implantação do Curso, apresentada pelas entidades interessadas, através do Processo 218/99, no item “f” é argumentado que o curso se propõe a: “dar atendimento a esses professores (leigos), *tendo em vista a desativação dos Cursos de Magistério* pelo Governo Estadual, uma vez que existem apenas quatro (sic) Institutos de Educação em todo o Estado ofertando esta modalidade de Curso”<sup>26</sup>. Redigido de forma mais explícita no Projeto apresentado e que ensejou o Parecer 212/99 de 06/08/99 consta: “criar uma alternativa ao vazio deixado pela *súbita desativação dos Cursos de Magistério* mantidos pelo Governo do Estado na sua rede pública” (grifos nossos).

Esta indicação apresenta a maior de todas as contradições e incoerências de todo o processo em estudo pois, se há urgência na formação dos profissionais leigos, que têm direito a esta formação proporcionada pela mantenedora, no caso rede estadual, se a demanda é grande o suficiente para atrair o investimento do setor privado<sup>27</sup>, se o curso em proposição é

---

<sup>25</sup> Conforme já destacado anteriormente neste texto.

<sup>26</sup> Na verdade eram 14 escolas.

<sup>27</sup> O Curso normal médio a distância, em discussão, tinha conforme fonte do próprio IESDE, 15.000 alunos matriculados no ano de 2000 e 24.000 no ano de 2001.



apresentado em nível médio com a justificativa de adequação à formação mínima prevista na lei, se o Estado tinha toda uma estrutura com mais de trezentos estabelecimentos de ensino ofertando o Curso de Magistério e se baseou o seu encerramento justamente nas mesmas leis, por que autorizou o funcionamento do curso normal em nível médio à distância, de caráter privado? Que garantia de qualidade pretendia efetivamente proporcionar se questionava os resultados de seus próprios cursos (Resolução n.º 4.804/99) e autorizava o funcionamento de um curso que promove a mesma habilitação, e mais, à distância<sup>28</sup>, na metade do tempo?

A efetivação da oferta do Curso Normal em nível médio, à distância, desenvolvido pelo IESDE e pelo Colégio Padre João Bagozzi, que teve sua implantação aprovada pelo CEE e autorizada pela SEED a partir do ano de 1999, mesmo ano em que a Secretaria de Estado da Educação decide pelo encerramento do Curso de Magistério, autorizando apenas o funcionamento de 14 escolas e desconsiderando a solicitação de mais de 100 (cem) estabelecimentos públicos que pediram a implantação ou manutenção do Curso baseados na manifestação da população local e no levantamento de demanda para as matrículas, é a evidência de que, o que estava em jogo na determinação do encerramento do Curso de Magistério, efetivamente não era a primazia pelo atendimento aos preceitos legais em relação a esta formação, nem mesmo a preocupação com a necessidade de uma formação em nível

---

<sup>28</sup> Ressaltamos que, neste momento, não estamos questionando a validade ou não da modalidade a distância como alternativa de ensino, porque não teríamos elementos suficientes para tal argumentação. No entanto questionamos a sua validade pedagógica e legal enquanto estratégia de formação inicial de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

superior e de qualidade para os profissionais que estavam atuando ou que viessem atuar no Estado.

Uma vez que a definição pela cessação do Curso de Magistério oferecido pelas escolas públicas do Estado do Paraná, não foi contemplada com uma outra opção equivalente e gratuita à comunidade, é possível considerar esta decisão como a real expressão dos interesses privatizantes da política pública paranaense que vinha sendo desenvolvida neste período, bem como a expressão de como a legislação em relação à formação de professores foi sendo utilizada a partir dos interesses políticos que cabiam em cada momento.

O caráter privatizante da política de formação de professores pode ser avaliado não apenas pela cessação da oferta dos Cursos de Magistério nas escolas públicas do Estado, mas também pelo fato de a SEED estar autorizando o funcionamento de um Curso de caráter privado, que para o atendimento da demanda de formação dos professores leigos dos municípios do Estado estabelece parcerias com as prefeituras para o pagamento destes Cursos, na intenção de adequar a situação funcional em relação à formação de seus profissionais que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental<sup>29</sup>. Portanto, é a utilização de um recurso público, mantendo uma instituição privada.

Além do pagamento do Curso Normal a Distância através dos recursos públicos, é possível destacar a utilização do prédio e de recursos materiais, como retroprojetores, computadores, televisões e videocassetes das escolas públicas, sejam municipais ou estaduais, para o desenvolvimento dos cursos,

---

<sup>29</sup> Uma vez que utilizam recursos de FUNDEF para fazer a adequação à lei prevista na LDB e conforme constatada em pesquisa.

conforme denúncia feita em 2001, através da Folha de Londrina/Folha do Paraná.

É um curso à distância, que utiliza aulas gravadas em vídeo no lugar do professor, além do estágio e videoconferências. Em cerca de 80% das escolas públicas, as duas empresas usam gratuitamente os equipamentos eletrônicos necessários (TV, videocassete e antena parabólica), além das salas de aula. Também não pagam, qualquer taxa de manutenção ou de consumo de água e energia elétrica. (27/05/2001, p. 3)

Buscando mais alguns elementos explicativos para os fatos elencados e analisados aqui, decorrentes da implantação do Curso Normal a Distância, bem como para a um possível entendimento do por quê uma instituição representativa dos interesses públicos, como a UNDIME, buscava parceria com instituições privadas, com fins lucrativos, na proposição de alternativas para a formação de profissionais da educação, apresenta-se aqui os dados coletados por meio de entrevista com a Presidente da UNDIME, quando do período do desenvolvimento dos fatos em questão. Os dados revelam que esta pareceria seria resultado das preocupações dos dirigentes municipais com a formação dos profissionais dos seus quadros de funcionários da educação. Assim o convênio é explicado da seguinte maneira:

A Diretoria da UNDIME considerou à época, primeiramente, o atendimento à preocupação expressa pelos Dirigentes Municipais de Educação, no sentido de busca de propostas viáveis para a solução do problema dos professores leigos ou não-habilitados, que atuavam no ensino fundamental e educação infantil.

Considerou-se, ainda, a necessidade de atender à exigência de habilitação dos professores leigos municipais, buscando alternativa que levasse em conta as dificuldades financeiras dos municípios. Também foram considerados outros aspectos, como:

- a) a necessidade de criação de alternativa ao vazio deixado pela desativação dos cursos de Magistério, mantidos pelo Governo do Estado na sua rede pública;
- b) o projeto inicial apresentado pelo Colégio João Bagozzi e IESDE tinha como embasamento legal, as possibilidades indicadas no art. 80 da LDBEN, que incentivava o desenvolvimento de programas de ensino a distância.
- c) a UNDIME considerou, ainda, a exigência estabelecida na referida Lei, no sentido de que o magistério, na educação infantil e nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental, se faça, em termos mínimos, em nível médio (art. 62) e a possibilidade de formação em serviço (art. 87, § 4º).

- d) Também foi levado em consideração que o projeto elaborado no programa Pró-Formação do MEC, através do PRASEM (Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação), que seria implantado em alguns estados brasileiros (programa este, que ainda hoje, está sendo aplicado em alguns municípios do Norte, Nordeste e Centro-Oeste), como alternativa de resolver o problema de professores leigos, não contemplaria o Estado do Paraná. (Ex-Presidente da UNDIME)

Aqui, cabe destacar que na preocupação com o atendimento da legislação em relação à formação dos profissionais da educação e na indicação de que o fato desta formação, admitida em nível médio, não estar mais sendo ofertada pelo Estado em quantidade de vagas suficientes para o atendimento da demanda de todos os municípios, encontra-se a justificativa para a questão levantada acima, da parceria entre um representante do espaço público (secretários municipais de educação), com uma entidade privada. No entanto caberia perguntar por que a UNDIME, enquanto representante dos interesses públicos municipais ao invés de reunir esforços junto às entidades e instituições que buscavam a manutenção da oferta pública dos cursos de formação de professores no Estado do Paraná num embate direto com a SEED, optou por apoiar uma iniciativa privada para o atendimento de uma formação profissional que ainda considerava necessária.

Além disso, encontra-se, também nesta resposta, o indício de que a avaliação do Estado em relação à falta de demanda para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível médio, poderia estar equivocada.

Em relação a esta demanda, quando perguntado a então Presidente da UNDIME, agora Presidente do CEE/PR, sobre os dados que eles teriam, a resposta revela que a preocupação com esta formação exigida pela lei era um

indicativo de uma demanda razoável para a formação de professores, em especial para a educação infantil.

A UNDIME tinha conhecimento que, apesar dos esforços feitos por muitos municípios paranaenses para a habilitação dos professores leigos, havia muitos professores nas escolas rurais atuando nos anos iniciais do ensino fundamental com escolaridade de nível fundamental e de ensino médio, sem habilitação para o magistério.

A UNDIME também recebia constantes queixas dos Dirigentes Municipais de Educação no sentido de que, grande parte dos profissionais atuando na educação infantil, especialmente nas creches, eram leigos.

Nas escolas municipais urbanas, segundo relato dos Dirigentes Municipais de Educação, havia professores que, embora com formação em nível médio e/ou superior, não tinham formação específica para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Existia também, a grande preocupação por parte dos Dirigentes Municipais de Educação, quanto à determinação do ano limite de 2001, através da Lei nº 9424/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, para que os professores leigos obtivessem a habilitação necessária ao exercício das atividades docentes, condição esta para ingresso no quadro permanente da carreira, nos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

Outro fator que preocupava os Dirigentes Municipais de Educação era o tempo de cinco anos, a partir da publicação da Lei nº 9394/96 – LDB, para o uso, de parte dos recursos da parcela de 60% dos recursos do FUNDEF, na capacitação dos professores leigos. (Ex-Presidente da UNDIME)

Fato importante desta resposta que pode ser destacado é a confirmação de que, efetivamente, o Estado desconsiderou a demanda pela formação dos professores que atuavam na Educação Infantil, sem a formação mínima exigida pela Lei. Algumas questões podem ser aventadas sobre isto. Não se sabe se o Estado possuía um levantamento real desta demanda, uma vez que a preocupação com a educação infantil e, em especial, com a formação dos profissionais para atuar neste nível de ensino é recente e em todo o país a escassez destes dados é uma realidade apontada por pesquisadores. No entanto, a desconsideração com a possibilidade dos cursos de magistério continuarem a existir como alternativa para a formação dos educadores infantis não poderia ser explicada no momento da definição pela política de cessação do Curso de Magistério, uma vez que a LDB não estando aprovada, não

garantia as alternativas à distância, nem por capacitação em serviço, que neste momento estavam apenas em discussão, no processo de elaboração da Lei.

Levanta necessidade de reflexões o fato de a política de cessação do Curso de Magistério no Estado do Paraná não considerar a demanda de profissionais a serem formados para a atuação na educação infantil, já que em todo o seu discurso há a alegação da preocupação com a formação dos profissionais da educação, de forma a garantir a qualidade da educação do Estado, utilizando-se, para isso, do argumento da imposição legal da formação inicial em nível superior, e baseando suas definições em dados empíricos de falta de demanda para o Curso de Magistério.

Desta maneira, ainda que, no início do processo de implantação desta política, isto pudesse não ter sido percebido por seus propositores, há que se questionar, por quê, apesar das evidências apontadas pelos movimentos de resistência, não houve a possibilidade de reversão da proposição inicial de encerramento total dos Cursos de Magistério no Estado, e ainda mais, qualquer abertura para discussão sobre o assunto. Nenhuma parceria foi estabelecida, que se tenha tido conhecimento, com municípios e organismos representantes dos interesses públicos, na tentativa de discutir as alternativas para a formação dos profissionais leigos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e quem sabe até, com novas configurações para o Curso do Magistério do Estado do Paraná.

Estes questionamentos devem expressar a estranheza da comunidade educacional da Estado, comprometida com a educação pública, quando do conhecimento da parceria estabelecida entre IESDE/Bagozzi, UNDIME e SEED, entre outros.

A resposta a esta “estranheza” pode ser buscada no entendimento de quanto os fatos relatados acima podem ser reveladores do desresponsabilização da SEED/PR com a educação pública e no caso em questão com a formação de professores e que esta desresponsabilização se dá na ótica neoliberal da administração pública pela desqualificação e privatização.

#### 3.1.4 A formação de professores no final da gestão do governo de Jaime Lerner

Como constatado acima, no que diz respeito ao processo de cessação dos Cursos de Magistério no Estado do Paraná, o ano de 1999 foi determinante no sentido de que foi o período em que muitos fatos, ações e encaminhamentos foram acontecendo e acabaram por configurar explicitamente a política em relação à formação de professores no Estado.

A pesquisa sobre o processo de encerramento do curso de magistério revelou que nos anos que se seguiram ao período acima apresentado, até o término da Gestão Jaime Lerner (de 2000 a 2002), os acontecimentos apenas ratificaram o que havia se instaurado, o fechamento da maioria dos cursos de formação de professores no Estado do Paraná. As escolas que não conseguiram retomar as matrículas para o curso de magistério, no ano letivo de 2000, abriram vagas exclusivamente para o ensino médio, mantendo-se as matrículas para o curso de formação de professores apenas nas catorze escolas autorizadas pela SEED/PR, curso este que passou a ser denominado de Curso Normal em nível médio.

No entanto, a análise documental, as entrevistas e questionários também revelaram que estes foram anos de grande movimentação, ainda, em torno da formação de professores. Neste sentido, entende-se que os fatos acontecidos no período dos anos de 2000 a 2002, também podem ser esclarecedores e reveladores da política adotada pelo governo do Estado do Paraná para a formação de professores. Esta movimentação se deu basicamente em dois níveis: no aspecto legal e nas manifestações públicas sobre o encerramento da maioria dos cursos de magistério, tanto por parte da comunidade em geral como pela Secretaria de Educação.

Em relação ao aspecto legal vale ressaltar que nos anos de 2000 a 2002 algumas indicações foram feitas pelos documentos oficiais do CNE (Conselho Nacional de Educação) e do CEE (Conselho Estadual de Educação) sobre a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e, na medida em que estes documentos eram divulgados, possibilitavam a retomada do debate, fosse no sentido de reforçar a alternativa da formação de professores em nível médio, fosse no sentido de indicar a necessidade da formação destes profissionais em nível superior.

Dentre os aspectos legais, um dos documentos a ser destacado é o Plano Nacional de Educação. Este Plano foi aprovado como a Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, do qual interessa destacar o “Capítulo IV – Magistério da Educação Básica”. Nesse capítulo o Plano Nacional de Educação indica que políticas direcionadas à formação profissional inicial são fundamentais para a valorização do profissional da educação (juntamente com as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada), consta do texto também uma análise da condição do magistério em relação à sua formação e



a fixação de diretrizes e metas para esta formação. Com base em dados de 1996 e 1998 aponta para a existência de 29.458 docentes leigos na educação infantil, sem considerar o pessoal das creches e 108.000 profissionais leigos nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando todo o país.

Ainda no capítulo que trata do Magistério da Educação Básica, o Plano alerta para a necessidade da formação específica do professor para cada etapa, atendendo as necessidades de cada faixa etária e o necessário levantamento de dados sobre a situação da formação dos profissionais em cada Estado.

Na definição dos Objetivos e Metas (item 10.3) do Plano Nacional de Educação é possível identificar elementos que favorecem os argumentos a favor da manutenção de cursos de formação de professores em nível médio, conforme se pode constatar nas metas destacadas:

(...) 5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

6. Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.

7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

(...)

10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.

(...)

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.

(...)

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. (Plano Nacional de Educação, 2001)

Portanto, a leitura destes objetivos e metas indica que a formação do professor em nível médio é efetivamente a formação admitida como inicial para este profissional, ainda que a formação em nível superior deva ser a almejada, é óbvio! Assim, enquanto a condição para a formação de todos os professores em nível superior não estiver posta, a formação mínima exigida pela lei deverá ser a alcançada.

No que diz respeito ao Estado do Paraná é sabido que a oferta pública para a formação de professores em nível superior era restrita às poucas vagas ofertadas pela Universidade Federal do Paraná e Universidades e Faculdades Estaduais.

Vale destacar também que os objetivos e metas propostos pelo Plano Nacional de Educação sugerem que a política a ser implantada pelos sistemas para a formação de professores devesse ser respaldada no levantamento de dados sobre a demanda real de formação de profissionais da educação, considerando, além do ensino fundamental, a educação infantil e a educação especial. Estes dados, no entanto, não foram considerados pelo Estado quando da determinação do encerramento dos cursos de magistério, mas

contraditoriamente foram os dados que sustentaram a justificativa para a implantação do Curso Normal em nível médio à distância, conforme comentado acima.

Outro fato é que ainda em 2001, portanto cinco anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o próprio Plano Nacional de Educação alerta para a necessária cautela na definição de políticas públicas para a formação de professores no sentido de se ter dados reais sobre a demanda destes profissionais e a possibilidade da formação em nível superior. Cautela esta não constatada no histórico do processo de encerramento dos cursos de magistério no Estado do Paraná.

Além do Plano Nacional de Educação, um outro documento que fortalece o entendimento da validade do Curso de Magistério é o Parecer N.º 236/00, aprovado em 10/05/00 pelo Conselho Estadual de Educação, que trata da interpretação dos Artigos n.º 62, 63 e 64 da Lei n.º 9394/96 e confirma a possibilidade e necessidade da formação em nível médio para os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Utilizando como referência CASTRO e SCHEIBE o Conselho apresenta a seguinte análise:

Cabe observar que o art. 87, § 4.º, das Disposições Transitórias da LDB, prevê que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Apesar de muitos verem neste dispositivo um prazo fatal para a existência da modalidade Normal em nível médio, o fato é que, a admissão desta no corpo permanente da LDB oferece suficiente base para a sua oferta continuada. Na verdade, mais que a força da lei, é a tendência à expansão da oferta do ensino superior que contribuiria decisivamente para o desaparecimento daquela categoria. (CEE/PR, Parecer 236/00)

Com esta análise o Conselho Estadual de Educação ratifica o entendimento de que o Curso de Magistério é e continuará a ser aceito enquanto instância formadora de professores para a educação infantil e as

séries iniciais do ensino fundamental, dando uma interpretação oficial ao art. 87 da LDB 9394/96, que vinha sendo utilizado pela SEED/PR para fundamentar seus argumentos contra a continuidade da oferta do Curso de Magistério, sob a alegação de que após a década da educação a formação de professores em nível médio não seria mais admitida.

A retomada dos aspectos legais citados acima possibilita a percepção de que o argumento, defendido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, de que a proposta de cessação do Curso estava sendo realizada em atendimento à determinação, da LDB 9394/96, de que esta formação deveria se dar em nível superior, vai sendo passível de questionamento.

Na medida em que, por meio de novos documentos legais como pareceres e resoluções, se tenta esclarecer que a formação de professores em nível médio está garantida para além da década da educação, pelo corpo da LDB, os argumentos da SEED de que estava, com a definição da política de cessação do Curso de Magistério, atendendo às determinações da Lei maior, podem ser desmontados.

Com isto não se quer dizer que a Secretaria de Educação não tivesse clareza da possibilidade da formação de professores em nível médio, caso contrário não teria acabado por manter o curso nas catorze escolas estaduais que não aderiram ao PROEM, bem como autorizado e reconhecido cursos normais da rede particular de ensino, e muito menos teria sido parceira na autorização de um curso de formação de professores em nível médio à distância oferecido pela rede privada de ensino. O que se aventava é que o aspecto legal não seria realmente uma das razões do Estado para a insistência na tentativa de encerrar todos os cursos de magistério e na medida em que

pareceres, tanto do Conselho Nacional de Educação quanto do Conselho Estadual de Educação, cada vez mais procuravam esclarecer as dúvidas deixadas pela redação da Lei, mais esta constatação fica evidenciada.

Assim, parece que muito mais do que orientar a política de formação de professores a ser definida pelo Governo do Estado, a LDB estaria servindo para escamotear as verdadeiras razões do Governo paranaense na definição de suas ações para a formação de professores.

No que diz respeito às manifestações públicas sobre o encerramento da maioria dos cursos de magistério, o levantamento de reportagens divulgadas na mídia paranaense indica que com o encerramento das últimas turmas do curso de magistério, na maioria dos colégios do Estado, a população em geral acaba por tomar conhecimento do fato e o que vinha sendo discutido na maior parte do tempo apenas entre a comunidade escolar, os movimentos da educação e a SEED, acaba vindo a público. A partir de então é possível localizar vários pronunciamentos de profissionais, da comunidade e até mesmo da Secretaria de Educação.

No início do mês de março, portanto, logo após a oficialização da manutenção do curso de formação de professores apenas em catorze escolas do Estado, o jornal "O Estado do Paraná", publica uma série de reportagens sobre o assunto. Os artigos apresentam diferentes pontos de vista sobre a validade do curso de magistério, cujos conteúdos merecem destaque, seja pela incorreção de algumas informações ou seja pela indignação que algumas delas podem causar.

Na primeira reportagem a manchete destaca: "LDB condena os cursos de Magistério à extinção". De acordo com a reportagem "a oferta para o curso

de magistério em todo o Estado está diminuindo gradativamente, graças à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 20 de dezembro de 96". Esta informação teria sido dada pela Secretaria de Educação que nas palavras de Zélia Maria Marochi, superintendente de educação da secretaria, diz que "se existe a exigência do ensino superior não seria justo continuar oferecendo o curso de magistério, por isso as vagas estão diminuindo gradativamente" (O Estado do Paraná, 03/03/2000).

A primeira questão que pode ser contestada do posicionamento da Secretaria de Educação nesta reportagem seria a observação de que as vagas para o curso de magistério estavam sendo diminuídas gradativamente. O historio apresentado no item anterior vem esclarecer exatamente como a cessação do curso de magistério se deu de maneira abrupta na maioria dos colégios que ofereciam esta habilitação, sendo que dos 308 cursos, foram mantidos apenas 14, isto num espaço de tempo de três anos.

Na matéria do Jornal "O Estado do Paraná" é possível perceber que a Secretaria de Educação afirma publicamente ser a LDB a responsável pelo fechamento dos cursos de magistério. Em primeiro lugar é preciso lembrar o que já foi afirmado neste trabalho nos itens anteriores, que a proposta de cessação dos cursos de magistério se deu anteriormente à promulgação da LDB.

Em segundo lugar, também é preciso lembrar que a declaração feita para a reportagem é datada do ano de 2000, período em que várias discussões e pareceres já haviam esclarecido a pertinência e até a possível necessidade da manutenção da formação de professores em nível médio. Além de que, neste período também, o Curso Normal em nível médio a

Distância, aprovado pela Secretaria de Educação, já estava em funcionamento, contradizendo seus próprios argumentos. Desta maneira cabe perguntar: se não seria justo continuar oferecendo o curso de magistério na rede pública do Estado do Paraná com a justificativa de que a exigência da Lei seria o curso superior, por que seria justo oferecê-lo quase exclusivamente na rede privada de ensino e na modalidade à distância?

Talvez a resposta esteja nas próprias palavras da então superintendente de educação da Secretaria que, nesta mesma reportagem em análise (O Estado do Paraná, 03/03/2000), comentando sobre a exigência da formação em nível superior para o professor, diz achar que a nova lei vai valorizar o profissional e que caberá aos municípios a responsabilidade pela formação deste profissional, conforme observamos a seguir:

Na opinião de Zélia Maria Marochi, superintendente de educação da Secretaria, a nova lei vai valorizar o profissional. Embora o professor em início de carreira não receba um salário superior a R\$253 pelo Estado, e mesmo sendo poucas as vagas nas universidades estaduais e na Federal do Paraná, ela acredita que haverá oportunidade para todos os profissionais nessas instituições de ensino. Zélia disse ainda que cada município deverá dispor de mecanismos para investir na formação de seus profissionais (O Estado do Paraná, 03/03/2000)

A Secretaria de Educação no que diz respeito à formação em nível superior, por meio desta declaração, admite a falta de vagas nas faculdades públicas mas transfere a responsabilidade da solução do problema para os municípios, uma vez que estes detêm a maioria dos profissionais da educação infantil e séries iniciais.

Estas declarações realizadas no ano de 2000, em pleno debate sobre o lócus de formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (além da indicação dos documentos da própria

Secretaria de que 35.000 profissionais no Estado teriam que ser formados em nível superior, mais a oficialização da Licenciatura à distância, a ser oferecida pela SEED em parceria com a UEPG), parecem indicar que a Secretaria de Educação assumia publicamente a desresponsabilização pela formação dos profissionais da educação no Estado. Pois, com a formação em nível superior não sendo de sua responsabilidade e a formação em nível médio estando em extinção pela exigência da lei, na interpretação do Governo do Paraná, não haveria necessidade de investimentos ou preocupações com a formação deste profissional.

A ação indicada aqui como expressão da possível desresponsabilização do Estado para com a formação de professores pode ser entendida, pela análise de FONSECA e OLIVEIRA (2001), como parte das linhas de ação indicadas pelo Banco Mundial para uma política de racionalização dos custos do ensino e conseqüente redução do papel do Estado no financiamento da educação. Desta forma, explicam as autoras que:

Algumas estratégias apontadas pelo Banco, como a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura do ensino, incidem também sobre a diminuição da carga financeira dos governos. (...) a flexibilidade dos sistemas educacionais constitui, também, um dos pilares para a implantação da política seletiva. Para tanto são sugeridas estratégias ao setor público, como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado. Nesse sentido sugere-se a desregulamentação dos critérios legais para facilitar a ampliação do setor privado, especialmente no nível superior de ensino e na formação profissional de nível médio. A oferta escolar pública seria deslocada para o setor privado e, em conseqüência, modificaria o padrão piramidal de ensino público à medida que contivesse a demanda por níveis escolares mais elevados, como vem propondo o Banco. (FONSECA e OLIVEIRA, 2001, p. 55)

Ainda no Jornal "O Estado do Paraná" de 03/03/2000 algumas entrevistas e depoimentos de alunos dos cursos de magistério procuram mostrar a precariedade da profissão de professor das séries iniciais do ensino



fundamental e como os egressos do curso de magistério acabam optando por não exercer a profissão ou a exercem como um trampolim. Assim, apresenta depoimentos de ex-alunos do curso:

Carla Vanessa Angeloni, de 19 anos, formou-se no Magistério no ano passado. Mesmo gostando de crianças, não deve seguir a carreira. (...) Tatiane garante que troca uma sala de aula por qualquer escritório. (...) das minhas colegas apenas três estão atuando. Muitas até preferiram ser caixa de supermercado a ser professora. (...) o estresse e o baixo salário foram decisivos no momento da escolha. (...) os professores infelizmente não são valorizados. Não penso em voltar. (O ESTADO DO PARANÁ, 03/03/2000)

Em entrevista ao Jornal "O Estado do Paraná", o então presidente da APP-Sindicato, professor Romeu Gomes de Miranda analisa a situação acima apresentada pelo Jornal dizendo que "a desistência dos novos professores se dá principalmente pelos baixos salários ofertados à categoria e (...) se o descaso com a educação continuar, não haverá pessoas disponíveis para ensinar nos próximos anos."

Já o diretor do Instituto de Educação do Paraná em entrevista para a mesma reportagem citada acima analisa a impertinência do curso de magistério dizendo que "é comum ver como as alunas costumam optar por outros cursos que não seja Pedagogia. Das alunas que se formavam na instituição muitas seguiam a carreira de publicitárias, jornalistas, médicas e até veterinárias (...) em alguns casos o Magistério virou um trampolim para o curso superior." (O ESTADO DO PARANÁ, 03/03/2000)

Analisando a questão da desistência da profissão por alunos egressos do curso de magistério, alguns diretores apresentam um posicionamento diferenciado das opiniões acima. Na mesma reportagem do Jornal "O Estado do Paraná", argumentam que a quantidade de alunos que exercem a profissão não poderia ser considerada pequena, que o problema em relação aos salários

não é exclusividade da profissão de professor e que a desistência da profissão segue uma ordem normal. Assim relata a reportagem:

Na opinião de diretores de escolas que ainda oferecem o cursos de Magistério não há falta de estímulo das professoras recém-formadas. E nem ao menos elas deixam de seguir carreira depois de concluírem o curso. O problema apontado pelos diretores para que uma pequena parcela desista da profissão é a escassez de vagas no mercado de trabalho. Mesmo assim os diretores garantem que das normalistas formadas a cada ano, 50% já estão empregadas antes mesmo de terminar o curso. (...) a desistência de alguns alunos é normal como em qualquer profissão. (O ESTADO DO PARANÁ, 03/03/2000)

Portanto, nas opiniões apresentadas pela reportagem do Jornal "O Estado do Paraná" sobre a extinção do curso de Magistério é possível constatar várias divergências entre os entrevistados (alunos, diretores, presidente da APP) no que diz respeito à validade do curso. No entanto, a maioria das análises não questiona diretamente a qualidade do curso ou a validade dele enquanto formação profissional. O que parece visível é a indicação de que as más condições de trabalho a que vem sendo submetido o profissional da educação pode ser um dos fatores responsáveis pelos questionamentos sobre a pertinência da formação de professores em nível médio, uma vez que sob estas condições a tendência pode vir a ser um desinteresse pela profissão.

Estas observações possibilitam retomar o argumento apresentado no Projeto de implantação do PROEM pela Secretaria de Educação<sup>30</sup> de que o Estado do Paraná já teria demanda suficiente de profissionais formados para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e que a maioria dos alunos que estavam sendo formados pelos cursos de magistério não seguiam carreira. Assim expressava o documento:

---

<sup>30</sup> Apesar de não terem sido apresentados dados oficiais sobre este suposto levantamento.

O porte atual do alunado e as estimativas de matrículas futuras nas quatro primeiras séries do ensino fundamental – e as perspectivas de expansão da educação infantil – sugerem que os volumes atuais de egressos destas habilitações seriam, no mínimo cinco vezes maiores do que os requerimentos de docentes postos pela expansão esperada destes segmentos do sistema de ensino do Paraná. Embora seja sabido que não mais de um quinto desses egressos demonstram expectativas de empregar-se como educadores e que, afinal, acessarão ocupações no terciário, não têm se alterado as reivindicações locais para aumento da oferta dessa habilitação. (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM, 1996, p. 14)

Ainda que os dados apresentados pela reportagem do Jornal “O Estado do Paraná” não possam ser suficientes para confirmar ou rebater estes argumentos, possibilitam perceber que no mínimo há controvérsias sobre estas informações. Se há demanda realmente formada para assumir a função de professor ou se os alunos egressos do curso desistem da profissão o problema parece estar muito mais nas condições precárias a que são submetidos no desenvolvimento da profissão do que na qualidade da formação recebida.

A precariedade das condições do trabalho do professor pode estar atrelada, em uma das possíveis análises, ao entendimento de que as políticas educacionais para a educação básica estavam submetidas, neste período, aos ditames das agências internacionais (BIRD e BM) financiadoras da educação no Brasil e no Paraná. Assim, vinham sendo determinadas pela ótica da racionalização dos custos que na prática geraram ações como aumento da quantidade de alunos nas salas de aula, prolongamento do ano escolar, redução ou estagnação do piso salarial, além da priorização da formação continuada em detrimento da formação inicial do professor.

Na análise de TORRES (1998, p. 183) “a economia em salários e em formação docente, definitivamente acaba por ser investida em tentar melhorar, com muito sacrifício, a qualidade de uma educação que seria melhor caso

contasse com recursos humanos qualificados e bem remunerados.” Portanto esta situação é, na análise da autora ainda, uma expressão da ambigüidade e contradição de um discurso que revela a desconsideração das condições reais e específicas de implantação de uma política, que acaba guiando-se apenas pelas condições econômicas.

Uma outra série de reportagens que se considerada importante de ser destacada neste trabalho é a publicada no Jornal “Gazeta do Povo”, em dezembro de 2000. Nesta série sobre o Curso de Magistério o alvo passa a ser o encerramento da formação de professores no Instituto de Educação do Paraná.

Vários depoimentos de antigos professores, sobre o encerramento do Magistério no Instituto de Educação, revelam o desgosto pela situação e reafirmam a necessidade de se repensar a função social desta instituição face ao histórico de formação e qualidade de ensino que o Colégio vinha ofertando.

Estes depoimentos revelam a surpresa e a indignação a que foi submetida a comunidade quando do conhecimento do encerramento do Curso de Magistério no Instituto de Educação, como se pode observar:

Esta mudança, em uma escola que tem como referência nomes de escritoras paranaenses famosas como Helena Kolody e Chloris Casagrande Jústen, traz uma profunda tristeza e indignação (...) as normalistas formadas pelo instituto tinham o conhecimento máximo do que era o ensino. (Devanir Maria Santos César, ex-aluna do Instituto de Educação do Paraná em depoimento à GAZETA DO POVO, 01/12/2000)

Para um ex-diretor do Instituto “a desativação do ensino do magistério não pode ser aceita, pois o currículo do curso ofertado no Instituto deve ser reaproveitado para a abertura de uma Faculdade de Educação. (...) Nossas alunas tinham uma formação excelente” (GAZETA DO POVO, 01/12/2000).

Uma ex-professora do Instituto de Educação do Paraná “defende a continuidade dos cursos de normalistas, como preparação para o normal superior, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, quem quer ser professor, já recebe um ensino mais direcionado” (GAZETA DO POVO, 01/12/2000).

Nesta mesma reportagem da Gazeta do Povo, de 01/12/2000, a vice-diretora do Instituto de Educação afirma que “a mudança que está ocorrendo no Instituto é impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que decretou o fim da validade do curso de normalista ou magistério como meio legal de formação de profissionais aptos a atuarem na educação básica.” E mais, “revela que hoje as salas de aula estão ociosas no turno noturno, a saída das turmas de magistério nos períodos da manhã e noite obrigou o aumento da oferta de vagas para o ensino médio e cursos adicionais.”

No dia dois de dezembro do ano de dois mil, o jornal Gazeta do Povo apresenta a seguinte manchete: “Instituto de Educação pode virar faculdade”.

Nesta reportagem o diretor do estabelecimento afirma que :

O corpo docente já elaborou um novo projeto pedagógico, com a tarefa de cumprir as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que determina a criação do Normal Superior. (...) “Esta é a nossa meta para resgatar a tradição centenária do instituto na formação de professores”, ressalta. No entanto, o diretor se diz favorável à extinção do magistério no modelo atual, que segundo ele, “está ultrapassado, não tem mais sentido” (GAZETA DO POVO, 02/12/2000).

Para o diretor do Instituto de Educação do Paraná, segundo a reportagem, a realização do projeto era praticamente certa e estava dependendo apenas de adequações legais , conforme se constata:

(...) o projeto depende apenas da adequação do governo estadual à Lei de Responsabilidade Fiscal, que estipula um teto máximo para os gastos da administração estadual. Isso porque o instituto precisa adaptar alguns setores, como a biblioteca, a fim

de seguir os padrões impostos pelo Ministério da Educação (MEC). (...) também será necessário a melhoria das instalações na área de informática, com a colocação de programas mais modernos e abrangentes, a fim de garantir mais recursos para os estudantes. Também os materiais didáticos teriam que ser revistos, acrescenta o diretor. (GAZETA DO POVO, 02/12/2000)

Nesta mesma reportagem sobre a possibilidade do Instituto de Educação virar Faculdade é apresentada a posição de uma ex-professora da Universidade Federal do Paraná, também formada no Instituto de Educação, que afirma que “a transformação do Instituto em faculdade seria uma maneira de continuar utilizando este templo do ensino para formar professores de qualidade”. (GAZETA DO POVO, 02/12/2000).

Das reportagens citadas acima é possível destacar que o Instituto de Educação do Paraná acaba sendo o alvo das críticas e comentários sobre a situação da formação de professores no Estado, muito provavelmente por ser a instituição mais antiga e de maior referência quando se pensa em curso de magistério. No entanto, é perceptível que neste período ainda havia muita confusão quanto ao entendimento das razões para o encerramento do curso de magistério, tanto no Instituto de Educação quanto nas demais escolas do Estado.

Os comentários atrelam à LDB e não à política educacional do Estado do Paraná a responsabilidade pela “tragédia” do encerramento do Curso de Magistério no Instituto de Educação, demonstrando a falta de clareza da real situação a que estava submetida a formação de professores no Estado.

Outra reportagem que chama a atenção pela incorreção de suas informações é a que foi divulgada pelo Jornal “GAZETA DO POVO”, de 4 de dezembro de 2000. Nesta oportunidade a superintendente de Gestão de Ensino da SEED, Zélia Maria Lopes Marochi, afirma, em entrevista, que as

escolas que mantiveram o curso de Magistério fizeram a opção de participar de uma pesquisa e assumiram o compromisso de acompanhar os alunos egressos. A superintendente explica nesta entrevista publicada que a pesquisa estaria sendo realizada pelo setor a fim de avaliar a qualidade e eficiência dos cursos de magistério. Explica, nesta oportunidade, que quem quer ofertar o normal deve fazê-lo em paralelo ou após o ensino médio.

Todos os alunos que freqüentam o magistério nas escolas estaduais com permissão da Secretaria, afirma a superintendente, terão o ensino médio concluído, com habilitação para lecionar. “Eles têm esse direito garantido por lei”, reforça. No caso das demais escolas da rede pública – no total são 2.160 -, existe a liberação para que elas ofertem o curso normal, desde que paralelo ou após o ensino médio ... (GAZETA DO POVO, 04/12/2000)

Sobre as declarações de Zélia Maria Lopes Marochi cabe destacar que as catorze escolas que mantiveram o curso de magistério não fizeram a opção de participar de uma pesquisa, conforme relatado pela superintendente. O histórico apresentado neste texto sobre o processo de encerramento do curso mostrou que a participação na pesquisa foi uma condição imposta pela SEED para que as catorze escolas que não haviam aderido ao PROEM pudessem manter a abertura das matrículas para o curso de formação de professores. Além de que, esta possibilidade não foi aberta a todas as escolas como faz parecer a entrevista relatada na reportagem. Outros colégios que estavam pleiteando a retomada das matrículas para o curso de magistério, mas que tinham assinado o termo de adesão ao PROEM, não tiveram a mesma oportunidade.

Assim, as considerações aqui apresentadas possibilitam indicar que, no que estivesse dependendo da divulgação pela mídia impressa, a comunidade em geral não teria tido acesso a todos os fatos que envolveram o processo de

encerramento do curso de magistério no Estado do Paraná. Também indicam que nos fatos relatados, opiniões e tentativas de esclarecimento, há muitas controvérsias que impossibilitariam uma compreensão mais fidedigna da política de formação de professores adotada pela Secretaria de Educação.

Por outro lado, a análise desses artigos e reportagens feita à luz dos fatos históricos pesquisados e da produção científica e crítica sobre o assunto é reveladora das contradições presentes nas ações do Estado do Paraná no que diz respeito à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

### **3.2 As catorze escolas de resistência: no entendimento de suas razões e suas ações a possibilidade de desvelamento do real na política de formação de professores no estado do Paraná**

No Estado do Paraná, como indicado acima, o processo de cessação do Curso de Magistério em nível médio não ocorreu sem que houvesse resistência por parte dos movimentos organizados da sociedade civil, como o Sindicato dos trabalhadores em educação do Estado do Paraná, APP-Sindicato e o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, bem como, e especialmente, de algumas escolas (14) da rede pública estadual que mesmo sob pressões, mantiveram a oferta da formação de professores em nível médio.

No documento “Projetos Integrantes do Proem”, o governo do Estado já previa a resistência ao fechamento dos Cursos de Magistério quando afirmava que:



(...) conquanto demande extensas e delicadas negociações com os grupos interessados, ter-se-á que fazer um considerável esforço para, de um lado, reduzir a oferta a níveis compatíveis com as demandas reais; e, de outro, concentrar os melhores recursos disponíveis em poucas unidades, de modo a se alcançar rapidamente, os padrões de competência docente que a melhoria da educação básica vem exigindo (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM, 1996, p. 14).

O movimento de resistência estabelecido por algumas escolas da rede pública estadual do Estado do Paraná, foi um fator importante no rumo dado à política de cessação do curso de formação de professores. A resistência e o enfrentamento feito pelos profissionais destas escolas, merecem destaque, uma vez que, no entendimento de suas ações, pode se revelar as razões determinantes deste processo de enfrentamento que, de uma maneira ou outra, acabaram por assegurar a possibilidade da forma pública na formação em nível médio de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná,

Assim, a partir dos dados coletados com a entrevista e os questionários, buscar-se-á esclarecer o movimento de resistência desencadeado no interior das escolas no que diz respeito às relações que se estabeleceram na definição de adesão ou não ao PROEM; os argumentos para a decisão de não adesão ao PROEM; as relações com a SEED, durante e depois do processo definição pela continuidade da oferta do Curso de Magistério; e a configuração do Curso depois da implantação da reforma do ensino médio.

Dada a dimensão que este, aqui chamado, movimento de resistência tem na história da formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e da política educacional do Estado do Paraná, sendo um elemento importante na direção dada para o processo de cessação

do Curso de magistério, cabe destacar o nome das catorze escolas protagonistas desta história.

- Colégio Estadual Arnaldo Busato – Pinhais
- Colégio Estadual José Sarmiento Filho – Iretama
- Colégio Estadual Princesa Izabel – Três Barras do Paraná
- Colégio Estadual Cristo Rei – Cornélio Procopio
- Colégio Estadual Paulo Leminski - Curitiba
- Colégio Estadual Barão do Rio Branco – Foz do Iguaçu
- Colégio Estadual Barbosa Ferraz – Ivaiporã
- Colégio Estadual Cristóvão Colombo – Jardim Alegre
- Colégio Estadual Jeremia Lunardelli – Lunardelli
- Instituto de Educação Estadual de Maringá – Maringá
- Colégio Estadual Monteiro Lobato – Floresta
- Instituto de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha – Paranaguá
- Colégio Estadual Anchieta – Cruzeiro do Oeste
- Colégio Estadual Vicente Tomazini – Francisco Alves

Das escolas citadas acima uma participou da pesquisa por meio da entrevista, dez responderam ao questionário enviado e apenas três não retornaram o instrumento utilizado para a coleta de dados.<sup>31</sup>

Quanto às relações que se estabeleceram dentro das escolas na definição da adesão ou não ao PROEM, a análise da entrevista e dos questionários revela que, a direção das escolas ao tomarem conhecimento das condições impostas pelo PROEM, no caso de adesão a este programa, mais especificamente da necessidade de encerramento dos cursos profissionalizantes e em especial dos cursos de magistério, em sua maioria (6) era contra a proposta do PROEM e convocou toda a comunidade escolar para discutir e decidir coletivamente e em assembléia a decisão tomada, sendo que um diretor simpatizava com a possibilidade de adesão ao PROEM, no entanto

---

<sup>31</sup> Esta informação alerta para o fato de que todas as conclusões apresentadas nesta análise estão sendo computadas a partir da totalidade das escolas participantes da pesquisa (11) e não da totalidade das escolas que efetivaram o movimento de resistência (14)

comunicou à comunidade escolar as condições e acatou democraticamente as decisões da escola de não aderir ao Programa. No entanto, três diretores acataram as decisões da escola apenas pelas pressões realizadas pela comunidade escolar.

Desta forma é possível afirmar que na maioria dos colégios que resistiram à adesão ao PROEM, os diretores foram responsáveis diretamente pelas ações desencadeadas dando sustentação ao posicionamento dos professores e até liderando as discussões. No entanto, em alguns espaços o diretor apenas cedeu às pressões da comunidade escolar.

O processo de discussão sobre a possibilidade de encerramento do curso de magistério no caso da adesão ao PROEM é indicado pela unanimidade das escolas como tendo sido realizado por meio da assembléia de pais, professores e alunos, sendo que uma escola destaca a participação do Conselho Escolar nesta discussão e outras duas indicam a realização de reuniões específicas, com cada segmento da comunidade escolar, como parte deste processo de discussão. Este fato evidencia a idéia de que a decisão de não adesão ao PROEM não teria sido realizada mediante a vontade de um único profissional ou segmento da comunidade escolar, mas caracterizou-se pela forma coletiva de decisão.

Quando perguntado sobre a dimensão da participação da comunidade (pais e sociedade) na decisão de não adesão ao PROEM, coerentemente com a indicação acima, a totalidade das escolas indicou a relevância do apoio desta comunidade na decisão e nos encaminhamentos tomados pela escola. Desta forma, sete escolas responderam que a participação da comunidade foi fundamental no processo de discussão porque mobilizaram toda a comunidade

e demonstraram preocupação efetiva com a situação, enquanto apenas três escolas responderam que a comunidade apoiou a decisão mas restringiu sua participação à presença nas reuniões e às assinaturas solicitadas.

Assim, tendo por base as respostas dos questionários e entrevista é possível indicar que, ao que parece, o processo de discussão sobre o encerramento do curso de magistério e a adesão ao PROEM, foi desenvolvido por meio de estratégias democráticas, que procuravam envolver todos os segmentos da comunidade escolar, não se configurando, portanto, em uma atitude isolada e nem autoritária.

A organização da comunidade escolar ocorrida nas catorze escolas para a defesa da continuidade da oferta do Curso de Magistério pode ter favorecido a manutenção deste Curso nas escolas. Isto entendido na ótica de PARO (2002) sobre a participação da comunidade na organização da gestão democrática da escola, pode ser explicado pelo fato de que “hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe ‘não’. Tornar-se-á muito mais difícil dizer não, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia” (PARO, 2002, p. 12)

Além disso, a participação da comunidade na reivindicação da manutenção do Curso de Magistério pode ser reveladora da possibilidade de uma efetiva organização democrática destas escolas respaldada por objetivos transformadores. Isto se faz importante uma vez que “a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes)

das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras” (PARO, 2002, p. 12).

Frente ao questionamento da dimensão de importância que o Curso de Magistério teve na decisão de não adesão ao PROEM, quase a totalidade das escolas respondeu que este teria sido o motivo principal pela decisão tomada na escola, sendo que apenas uma resposta afirma que o Curso de Magistério foi importante na decisão da escola, porém “a medida de não aderir ao PROEM foi tomada com relação ao Curso de 2.º grau – Habilitação Técnico em Administração e estendida ao Curso de Magistério”.

Apesar da maioria das escolas ter indicado que o entendimento da necessidade de continuar ofertando o Curso de Magistério teria sido o principal motivo pela decisão de não adesão ao PROEM, as justificativas para este entendimento foram diversificadas:

Éramos a única escola que oferecia o curso, se nós iríamos deixar de formar, de onde sairiam os professores necessários para atuarem no ensino fundamental?

Por ser curso profissionalizante e a única opção para uma comunidade carente.

Nem todos os nossos alunos terminando o 2.º grau vão para a universidade. Portanto, a luta por um curso profissionalizante.

O curso de magistério forma profissionais de 1.ª a 4.ª série, que na nossa região é o que oferece o maior campo de emprego. (...) os alunos concluem o magistério, participam de concursos para professores e com o salário podem pagar o curso superior que em nossa região é só ensino privado.

Pelo número de alunos que buscavam um curso profissionalizante em educação, devido à falta de profissionais formados, pela qualidade que nossos alunos demonstravam no mercado de trabalho e em projetos na comunidade e pelo interesse que os mesmos demonstravam em fazer o ensino superior em licenciatura.

É um curso que prepara para vida e também para o vestibular; para a maioria da nossa clientela, ainda é um mecanismo de ‘status quo’ e mesmo em diferentes profissões o curso é bem visto no curriculum vitae do aluno.

(...) levamos em consideração a necessidade de uma profissionalização mais imediata, pois nossos alunos precisam trabalhar para manter e ajudar a família. Sabemos que a maioria dos nossos pais não tem condições financeiras para manter os filhos nas escolas profissionais ou em faculdades.

Pela procura existente e pelo entendimento de que o Ensino médio é mais uma etapa.

Primeiramente pelo artigo 62 da LDB 9394/96 e depois pela dificuldade de acesso aos cursos universitários que tem nossa população.

Nossas alunas sempre se posicionaram muito bem nos concursos (...).

De maneira geral, é possível apreender destas respostas que, a indicação de que o curso vinha apresentando uma avaliação satisfatória, a necessidade da profissionalização como alternativa de sobrevivência pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho, a demanda de alunos que procuravam o curso, a dificuldade de acesso à universidade e portanto o curso de magistério enquanto forma de profissionalização garantida, ou até mesmo a possibilidade de acesso à universidade, uma vez que a profissionalização garantiria o recurso necessário para manter um curso superior pago, única alternativa em algumas regiões do Estado, parecem resumir os interesses da comunidade pela manutenção do Curso de Magistério.

Das razões acima apresentadas, algumas merecem destaque pelo fato de evidenciarem contradições entre o discurso da SEED para o encerramento do Curso e as condições objetivas e reais de interesses da comunidade escolar. Assim, enquanto a SEED alegava que a demanda de profissionais para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental já estava suprida no Estado, uma escola apontava para a necessidade destes profissionais na região, e uma outra chamava a atenção pela procura de profissionais que estão atuando com a Educação Infantil e que não possuem a formação em nível médio. Ainda que não possamos negar os estudos que indicam a diminuição da demanda de alunos no ensino fundamental, os dados sobre a demanda de profissionais qualificados para a docência na educação infantil teriam que ser mais bem analisados.

Outro fator de destaque é que um dos argumentos mais presente na justificativa das escolas para a necessidade de manter o Curso de Magistério é a importância da profissionalização, ainda no nível médio de ensino, para a população atendida por estas escolas. No entanto, é exatamente a desconsideração desta necessidade, baseada como vimos no capítulo anterior, nos argumentos da racionalidade econômica orientada pelo Banco Mundial, que sustenta a opção do Estado do Paraná pela cessação dos cursos profissionalizantes. Isto pode, de certa maneira, justificar a dificuldade que as escolas tiveram para debater e argumentar com a Secretaria de Educação, uma vez que, seus argumentos questionavam diretamente um dos principais fatores determinantes do encerramento dos cursos profissionalizantes.

Apenas duas escolas situaram o respaldo na LDB como argumento para a manutenção do Curso de Magistério. Esta constatação possibilita indicar que a avaliação da possibilidade da manutenção do Curso de Magistério, pela maioria das escolas, estava baseada muito mais em argumentos sobre os benefícios da formação para o desenvolvimento do indivíduo, seja pessoal ou seja profissional, do que no respaldo legal. Fato este que não significou necessariamente uma desconsideração dos aspectos legais pela maioria das escolas. O que se observa é que a preocupação com a profissionalização da função docente era um elemento marcante no discurso das escolas que reivindicavam a manutenção do curso de magistério.

Uma vez que a decisão de não adesão ao PROEM significava uma decisão contrária aos interesses da Secretaria de Educação fez-se necessário entender como a Secretaria de Educação se posicionou perante a decisão da escola. Sendo assim, a totalidade das escolas afirmou que a SEED insistia

procurando apresentar mais argumentos sobre as vantagens de adesão ao PROEM, sendo que o argumento principal, citado por quatro escolas, teria sido o corte de verbas para a escola, que dificultaria o atendimento do nível médio de ensino, conforme observamos nos exemplos abaixo:

Quem não aderisse não receberia nenhum benefício.

A escola, que tinha uma verba de R\$ 136.000 liberada para reforma e já tinha recebido 20% dos recursos, por não aceitar o fim do magistério, teve o dinheiro recolhido e não recebeu recursos daquele governo.

Esses exemplos denotam a barbarização a que foram submetidos os recursos públicos, angariados por meio de empréstimo com organismos internacionais e que deveriam estar subsidiando a qualidade da educação ofertada pelo Governo do Estado nas escolas públicas estaduais. Resta perguntar: onde foram aplicados os recursos que seriam investidos nas catorze escolas que não aderiram ao PROEM e conseqüentemente não receberam, ou até tiveram que devolver, sua parte das verbas?

Um dos colégios relata que como tentativa de convencê-los a aderirem ao PROEM, a SEED realizava reuniões com diretores, em regiões centralizadas do Paraná para *“dissuadir as escolas que ofertavam o Curso de 2.º grau – Habilitação Magistério, de continuar ofertando o Curso”*.

Assim, em relação à maneira como a SEED se posicionou perante as decisões dos colégios, os dois fatos indicados pelas respostas possibilitam aventar que efetivamente o envolvimento das escolas com o PROEM como uma alternativa a ser definida pela própria escola e efetivada por meio da assinatura de um termo de adesão, era apenas uma falsa democracia, uma



vez que as escolas eram pressionadas por meio de reuniões persuasivas ou ameaça do corte de verbas para a instituição.

Quanto à avaliação que as escolas faziam do curso de magistério se constata o entendimento de que o curso de magistério era considerado de qualidade e que vinha formando bons profissionais. No entanto, as escolas não negam que eram necessárias mudanças e adequações.

A necessidade de adequação de recursos como biblioteca, computadores, revisão constante da prática desenvolvida pela escola, são algumas necessidades apontadas na pesquisa. No que diz respeito à proposta curricular do curso, pode-se constatar que apenas um questionário indica a necessidade de revisão de seus princípios, enquanto outro diz que quando da implantação do novo curso foi possível perceber o quanto a proposta anterior era pertinente.

O curso era muito bom, tínhamos uma equipe de professores comprometida (...)

Acreditamos que precisava melhorar porém com as adequações feitas chegamos à conclusão de que tínhamos um excelente curso, lendo a proposta da época, hoje, constatamos a sua atualidade, tendo em vista que nos 8 anos tivemos retrocesso.

Numa comparação entre o padrão de qualidade do curso, anterior a sua reformulação, e a do curso atual, cinco escolas indicam que o curso teve o seu padrão de qualidade reduzido, outras três escolas indicam que o padrão de qualidade de seu curso melhorou, duas escolas afirmam que não houve alteração na qualidade do curso oferecido sendo que para uma delas o curso já tinha uma condição regular e para a outra o curso tinha uma boa qualidade. Uma das escolas não manifestou sua avaliação. Portanto avaliações bastante diferenciadas são feitas sobre a qualidade do curso na trajetória desta política.

Dentre os comentários sobre a condição da qualidade dos cursos de formação de professores destaca-se, entre as escolas que constataram a redução da qualidade deste curso, argumentos que remetem à falta de definição de uma política para o Curso as causas desta desqualificação, assim aparecem argumentos como:

Devido à falta de capacitação e investimentos foi difícil acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, o curso ficou defasado.

Em função da falta de capacitação estadual e de professores concursados.

Não houve mais nenhuma capacitação profissional dos professores, a grade do curso Normal é simplesmente "sofrível", não há recursos financeiros para os cursos profissionalizantes, etc.

Empobrecimento da matriz/carga horária, falta de capacitação.

Já as escolas que disseram ter havido uma melhora na qualidade do curso argumentam que isto seria em função dos trabalhos internos realizados pela escola:

Como afirmei anteriormente o nosso objetivo é sempre melhorar mais a sua qualidade e isto estamos conseguindo.

O curso passou por uma reformulação tendo em vista o que se propunha na LDB, o Referencial do MEC para o Curso e informações retiradas de pesquisas junto às direções das escolas municipais e junto às alunas do Curso (4.º ano) de 1999.

Na avaliação de quem poderia ser o responsável pelas condições da atual qualidade do Curso de Magistério, das cinco escolas que indicaram que o curso apresenta um padrão de qualidade reduzido, três delas indicam as ações da SEED como responsáveis por esta situação, uma acrescenta as ações do diretor para esta situação, pois este diretor que esteve na função de 1995 até 2001, não colaborou para a reorganização do curso uma vez que foi contrário à

manutenção do Curso de Magistério na escola, tendo-o feito apenas em função das pressões da comunidade escolar. Apenas um questionário aponta como responsáveis pela situação atual do Curso de Magistério tanto a SEED quanto à direção da escola, a equipe técnico-pedagógica, os professores e alunos, sugerindo que todos estes setores foram alvo da política educacional do Estado. Explica sua resposta da seguinte maneira:

É um conjunto. O descaso da SEED e até mesmo sua ignorância. Enxugamento das equipes por conta do porte da escola, falta de capacitação dos professores, capacitação de diretores pela gestão da qualidade total, 5s (um horror) e os estudantes vindos dos CEADES, correção de fluxo, PACS e outros pacotes educacionais aligeirados.

Para as escolas que avaliam um avanço na qualidade dos cursos oferecidos, todos os envolvidos são considerados responsáveis por este avanço, descartando-se apenas a SEED.

Na avaliação das alterações efetivadas pela SEED na Proposta Curricular para o Curso de Magistério as escolas foram unânimes em afirmar que as alterações não permitiram muitos avanços para uma resignificação da proposta pedagógica do curso. Apesar de nem todas as escolas terem apresentado no questionário comentários sobre esta questão, as observações abaixo podem exemplificar as razões desta avaliação:

Além de não permitir avanços, houve um grande prejuízo ao curso em função da redução de carga horária.

Piorou muito o trabalho com a atual matriz.

Empobreceu enormemente a parte específica do curso.

Além de não permitir avanços, houve um grande prejuízo ao curso em função da redução de carga horária.

Foi um retrocesso uma vez que as modificações tinham como perspectiva o financeiro.

Sobre a Proposta Curricular a qual se referiam os comentários acima se considera importante destacar que se trata da proposta elaborada pela SEED com base na Deliberação n.º 10/99, do Conselho Estadual de Educação, que estabelece Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Em relação a Deliberação n.º 002/90 que instituía as Diretrizes Curriculares da Habilitação Magistério é possível indicar as seguintes alterações substanciais apresentadas pela Deliberação n.º 10/99:

- a) A duração do curso passa de 4 séries anuais, com um mínimo de 4.104 horas-aula no turno diurno e de 3.572 horas-aula no noturno para 4 anos letivos com um mínimo de 3.200 horas, admitindo o cumprimento da carga horária em três anos, condicionada ao desenvolvimento do curso em período integral, assegurando também a terminalidade do Curso Médio, de formação geral após o cumprimento da Base Nacional Comum<sup>32</sup>. Este fato não era admitido na deliberação anterior, que determinava no art. 14 que “as disciplinas do Núcleo Comum e da Parte diversificada, bem como o Estágio Supervisionado, serão desenvolvidos ao longo das quatro séries, concomitantemente.”
- b) Quanto ao número de alunos a Deliberação 02/90 determinava o máximo de 35 alunos enquanto a atual deliberação admite 36 alunos, sendo que determina apenas 18 para a parte prática.
- c) Quanto à oferta exclusiva da parte de formação específica a deliberação 02/90 determina o encerramento destas turmas de forma gradativa e a

Deliberação 010/99 admite no art. 7.º, inciso II o aproveitamento de estudos realizados em nível médio. Respaldado pelo art.3.º §4.º e inciso II, da Resolução CEB/CNE n.º 02/99.

d) Quanto ao estágio a carga horária é ampliada de 504 (diurno) e 456 (noturno) para no mínimo 800 horas como prática de formação e 200 horas de efetivo exercício da docência.

e) A atual normatização admite ainda a formação através de propostas pedagógicas que conjuguem as áreas de atuação: educação infantil, educação nos anos iniciais do ensino fundamental, educação nas comunidades indígenas, educação de jovens e adultos e educação de portadores de necessidades educativas especiais, sendo que para cada área conjugada deve-se acrescentar 600 horas na carga horária do curso, sendo fornecido certificação independente.

É este curso configurado pela Deliberação do CEE 10/99 que recebe as críticas apresentadas pelas escolas que mantiveram o Curso de professores, que de maneira geral indicaram um retrocesso em relação à proposta anterior da Deliberação CEE 02/90 pelo esvaziamento da formação pedagógica, e equívocos em relação ao estágio supervisionado, sendo no entanto bem aceita a terminalidade, com a justificativa de que:

As famílias e os próprios alunos parecem demonstrar mais segurança em relação ao curso ao saberem que poderão receber o certificado de ensino médio caso não queiram ou não possam cursar o último ano.

---

<sup>32</sup> Na verdade, a rigor, a Resolução CEB/CNE n.º 02/99, sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso Normal, em nível médio, não indica a possibilidade de terminalidade, pois não há separação entre base Nacional Comum e Disciplinas Específicas.

Assim, a avaliação das escolas que mantiveram o curso de magistério indica, por unanimidade, que a falta de investimento da SEED no sentido de atender às necessidades dos cursos no processo de reestruturação, por meio de recursos, debates, formação continuada, suprimento de professores e de recursos materiais, a impossibilidade de discussão sobre a nova matriz curricular, a dificuldade enfrentada com a proposta de estágio apresentada e a grande procura de alunos pelo curso foi o quadro no qual se configurou os Cursos de Magistério, no período de implantação da política de cessação destes cursos.

A situação precária a que foi submetido o Curso de Magistério nas escolas que mantiveram a oferta desta formação é também reveladora do caráter autoritário das ações do Estado na implantação da política de formação de professores no Paraná. Esta afirmação baseia-se no entendimento de PARO (2002, p. 13) de que “o autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos”.

Assim, o Estado impõe sua vontade seja pela persuasão, seja pelo abandono. E, no que diz respeito aos Cursos de Magistério, o abandono se caracterizou pela desqualificação do processo de formação de professores, proporcionada, entre outras razões, pela falta de condições adequadas para o desenvolvimento de um curso com a qualidade almejada e desejada pelas escolas.

Tendo o quadro contextual acima exposto, em relação à formação dos profissionais para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná, as expectativas

das catorze escolas com a mudança de governo do Estado, assumido a partir do ano de 2003 pelo governador Roberto Requião, dizem respeito basicamente a três preocupações: a alteração da matriz curricular, a capacitação dos profissionais que atuam no Curso de Formação de Docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível médio, e o suprimento com recursos didáticos específicos para o Curso. Além destas três expectativas, destaca-se ainda a possibilidade da oferta da habilitação para a Educação Infantil.

Esta constatação, possibilita que se questione o argumento da SEED de que a decisão da cessação do Curso de Magistério teria como uma de suas razões a preocupação com a necessidade de uma formação de qualidade para os docentes que irão atuar na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Resolução 4.804/99 da SEED). Pois há que se questionar por que, sendo responsável pela manutenção de apenas 14 escolas e não mais 308, como no início do processo, e apresentando “tanta preocupação” com a necessidade de oferecer poucos, mas bons cursos de formação, manteve os Cursos que continuaram em funcionamento na mais precária condição de atendimento à população educacional e não possibilitou a inserção da habilitação para a educação infantil que tinha naquele momento uma necessidade evidenciada? Talvez a necessária qualidade dos cursos e conseqüentemente da formação dos profissionais da educação não tenha sido realmente o argumento com o qual a política educacional para a formação de professores no Estado do Paraná foi definida no interior de sua elaboração.

Assim, é possível indicar a partir do resgate do movimento das escolas na resistência ao fechamento dos Cursos de Magistério juntamente com o

movimento da APP-Sindicato e do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, comentado no item anterior, que este movimento foi se desencadeando na “contramão” da história da formação de professores que se pretendia, pelas ações da SEED, construir no Estado. Assim, ainda que nos limites das suas possibilidades, parece ter sido fundamental o enfrentamento feito por estas instituições no sentido de apresentar contra-argumentações, mobilizar a sociedade civil frente ao significado e interferência desta política educacional para seus interesses, e dismantelar, ainda que parcialmente, os argumentos utilizados pelos representantes do governo na tentativa de esvaziar a escola pública daquilo que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é próprio da sua função: a garantia de acesso gratuito e de qualidade ao conhecimento necessário para a constituição da condição humana (SAVIANI, 2003).

Desta forma, ainda que, com toda a precariedade a que a Secretaria de Educação submeteu os cursos de formação de professores que se mantiveram funcionando no Estado do Paraná, uma vez que pela via legal não foi possível dismantelar completamente a formação do profissional da educação, conforme era seu objetivo inicial, não se pode negar que estes cursos são a expressão mais acabada da luta contra-hegemônica estabelecida no interior dos interesses e da contradição do Estado Capitalista.

No que se refere ao objetivo proposto por este capítulo conclui-se que a política de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pretendida pelo Estado do Paraná não pôde ser implantada na íntegra.



Um dos fatores responsáveis pela interrupção da implantação do processo de cessação dos cursos de magistério na sua totalidade foi a interferência das polêmicas sobre o locus da formação inicial de professores proporcionadas pelas diferentes interpretações dadas ao texto final da LDB 9394/96, aprovada após o início da implantação do PROEM.

Outro fator determinante nos rumos dados à política de formação de professores no Estado do Paraná foi sem dúvida o movimento de resistência a esta política, desencadeado pelas entidades APP-Sindicato e Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, além do enfrentamento feito pelas catorze escolas quando da decisão de não adesão ao PROEM e insistência na manutenção da oferta do Curso de formação de professores.

O movimento desencadeado por estas instituições estava respaldado no entendimento de que as políticas públicas para a educação que vinham sendo adotadas, e em especial as ações relacionadas à formação de professores, estavam embasadas numa concepção neoliberal de Estado. Nesta perspectiva política de ação a desresponsabilização do Estado para com a educação pública e a conseqüente privatização do ensino, a racionalização dos gastos e barateamento dos serviços oferecidos à população, seriam os objetivos não revelados das ações que se tentavam implementar com a cessação dos cursos de magistério.

Os dados apresentados neste capítulo, de certa forma, confirmam as intenções privatizantes da política de formação de professores do Estado do Paraná. Os fatos relatados evidenciaram incoerências no processo de implantação da cessação dos cursos de magistério. Estas incoerências são

manifestadas pela utilização da LDB como escamoteadora das intenções reais da Secretaria quando utilizavam interpretações equivocadas do texto da Lei para justificar suas ações.

A precariedade curricular e dos recursos humanos, físicos e materiais a que foram submetidos os cursos de magistério durante e após a tentativa de cessação da formação de professores em nível médio também revelam uma das incoerências da Secretaria, uma vez que em seu discurso a justificativa para a implantação desta política seria a necessária qualidade no processo de formação dos profissionais da educação e em especial dos profissionais que viriam atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Outro fator e o mais polêmico que estaria evidenciando as incoerências da política de formação de professores do Estado foi a parceria da SEED na implantação de outros dois cursos concomitantemente à definição de encerramento das matrículas para o Curso de Magistério, na rede estadual, sob a alegação da impossibilidade de respaldo legal e de ausência de demanda para a manutenção da formação em nível médio. Estes cursos, um em nível superior (a Universidade Eletrônica – SEED/UEPG) e outro em nível médio (Curso Normal em Nível Médio a Distância), desenvolvido pela parceria IESDE/Bagozzi/UNDIME, eram ambos à distância, de caráter privado e tinham em sua proposta a intenção de suprir a formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A configuração destes cursos evidenciou, além da precarização da formação docente no seu aspecto qualitativo, a pertinência da formação de professores em nível médio no Estado, negada pela SEED. Logo havia demanda sim para esta formação o que não havia era o interesse do Estado em manter na forma pública a

formação inicial dos profissionais da educação, uma vez que este investimento não resultaria numa relação custo-benefício adequada e era, por esta razão, desaconselhado pelo Banco Mundial, orientador das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado do Paraná.

Enfim, entre o dito e o não dito no processo de cessação do curso de magistério no Estado do Paraná se revela a contradição das ações da Secretaria de Educação que, na suposta defesa da qualidade da formação dos profissionais do ensino, evidencia, em primeira instância, uma orientação política neoliberal de privatização do ensino público e conseqüente desresponsabilização do poder público, e como resultado, não menos intencional, de desqualificação da formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou verificar quais as reais razões que levaram o governo do Estado do Paraná a propor a extinção do curso de Magistério, e por este motivo buscou-se compreender estas razões resgatando em primeiro lugar o histórico da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e no Estado do Paraná.

A retomada crítica e histórica da formação de professores no Brasil e no Paraná, a partir da perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida, possibilitou o entendimento de que desde a sua constituição esta formação vem sendo determinada pelos interesses políticos e econômicos do Estado brasileiro. Assim, as políticas públicas para a educação e conseqüentemente para a formação de professores, vão se definindo, no seu processo histórico e nas razões do Estado, desde a necessidade de proporcionar a educação para a maioria da população, como condição fundamental à expansão da economia para inserção no mercado internacional, até a desqualificação da forma pública na formação do professor, atendendo aos ditames de organismos internacionais para o enxugamento do Estado e dos gastos públicos.

Foi, também, julgado necessário refazer o caminho das leis que constituíram o processo de tentativa de cessação do curso, entendendo neste caminho que a LDB 9394/96 e o PROEM foram elementos importantes nas argumentações que revelavam os interesses divergentes entre a posição assumida pelo poder público e os representantes da sociedade civil (Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, APP-Sindicato

e escolas públicas estaduais), sobre a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

No processo de análise se buscou relacionar a política de cessação do Curso de Magistério, em última instância, com as influências dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, na fundamentação das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e no Paraná na última década.

Portanto, se as razões alegadas pelo governo estadual para a cessação do Curso de Magistério diziam ter relação com a questão legal e com a ausência de demanda para o curso, o trabalho permitiu verificar que para além da aparência havia outros motivos determinantes.

A análise dos dados permitiu aventar que na realidade uma das razões centrais que impulsionou a política de cessação do curso de formação de professores em nível médio no Estado do Paraná foi a lógica de racionalização de custos (afinal, os cursos profissionalizantes e inclusive o Magistério exigem do governo um investimento financeiro considerável/ alto custo) relacionada ao incentivo da privatização deste nível de ensino no Estado. Esta constatação foi possível pelo esclarecimento das indicações do Banco Mundial para a política educacional do ensino médio e profissionalizante desenvolvida no Estado por meio do PROEM, programa ao qual estava atrelada a definição da cessação dos cursos de Magistério no Estado do Paraná. Contudo, esta não seria a única razão!

É possível dizer que se constrói, neste período da história da educação em relação à formação dos professores, no Estado do Paraná, uma nova racionalidade, um modo de pensar a educação que não tem necessariamente a ver com uma racionalidade pedagógica, ou seja, diferentemente do que se

poderia aventar, não seriam os interesses na melhor qualificação dos profissionais da educação que estariam justificando as definições para o Curso de Magistério. Isto pode ser observado, no que diz respeito às determinações legais pelo fato de que a LDB propõe que a formação de professores se dê no Ensino Superior, mas não impede que, quando necessário, ela continue a ser ofertada em nível médio.

Também, com relação à justificativa do governo de que não haveria demanda pelo curso de Magistério, não foi possível comprovar empiricamente que o Estado do Paraná tenha realmente levantado ou não a sua necessidade de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e em especial na educação infantil. No entanto, os fatos apresentados com a configuração de cursos de formação de professores para estes níveis de ensino, na modalidade Normal em nível médio, desenvolvidos pela iniciativa privada e que acaba por ter uma demanda substancial de profissionais leigos que atuavam na educação infantil, aparece como um indicativo de que a falta de demanda não poderia ter sido um argumento para a implantação de uma política educacional, desenvolvida por um Governo de Estado que, no seu discurso, se diz comprometido com a educação básica na forma pública para a maioria da população.

As razões do Estado parecem ter sido, em última instância, marcadas pela busca de formas economicamente mais “baratas” para o governo. Ao mesmo tempo, esta posição do poder público abre caminho para formas privadas de ensino como o IESDE e a Universidade Eletrônica, além do fato de as escolas privadas que já ofertavam o Magistério em nível médio,

continuarem a fazê-lo. Neste contexto a lei apenas foi conveniente. E, convém perguntar: conveniente para quem?

A contradição da política de encerramento do Curso de Magistério no Estado do Paraná fica evidenciada, então, através da implantação do Curso Normal médio a distância do IESDE e do Colégio Padre João Bagozzi, tanto pela demanda negada pela Secretaria, uma vez que o referido curso se efetivava em 2001 com 620 tele salas, espalhadas por 230 municípios, atendendo 24.000 alunos, quanto pela interpretação da Lei que autorizou o funcionamento deste curso em nível médio, possibilidade também negada pela SEED, e posteriormente reforçada por documentos nacionais e estaduais.

Parece pertinente, então, destacar aqui a referência sempre direta de que cabe aos sistemas de ensino realizar um diagnóstico das condições de formação dos seus profissionais como base primeira para formulação de uma política pública para a adequação desta formação ao desejável pela lei, o que não se efetivou no Estado do Paraná que, além de não proceder a este diagnóstico<sup>33</sup>, utilizou uma interpretação inadequada da Lei n.º 9394/96 para justificar uma política economicista, de cunho privatista, que propõe análises equivocadas de relações custo-benefício e que são expressão do movimento político de um Estado neoliberal. Estado este que na prática, pôs fim a uma forma pública de formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e efetivamente se absteve de propor e muito menos efetivar qualquer outra alternativa pública de formação destes profissionais.

---

<sup>33</sup> Pelo menos ao que consta este diagnóstico não foi realizado, e se realizado não foi devidamente divulgado.

Uma vez que no Estado do Paraná a maioria dos municípios pertence ao sistema estadual de ensino é possível afirmar que caberia ao Governo do Estado, se não sozinho, mas em parceria com os municípios, determinar o diagnóstico e a definição das políticas de formação inicial de professores adequadas e necessárias à demanda destes municípios, que são os responsáveis diretos pela oferta da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e que compõem o sistema estadual de ensino. Fato este, não ocorrido no momento da definição pela cessação dos Cursos de Magistério no Estado, e que pode denotar o caráter autoritário pelo qual a política de formação de professores foi se configurando no Estado do Paraná nas Gestões do Governo Lerner.

O quadro acima relatado em relação à política de formação de professores estabelecida pelo Estado do Paraná, nas gestões do Governo Jaime Lerner, nos dá a sensação de que, no Paraná, o temor apresentado por Tanuri, de que as indicações da Lei 9394/96 fossem utilizadas de forma a atender interesses políticos e desconsiderassem toda a trajetória e conquistas do Curso de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, parece ter se confirmado. Assim, TANURI (2000) comentando o avanço da indicação da Lei 9394/96 de formação em nível superior para todos os professores, e indicando a sua preocupação com a determinação dos Institutos Superiores de Educação, alerta:

Por outro lado, tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAM's<sup>34</sup>, a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal. De qualquer forma, e apesar das medidas legais já tomadas (...) é grande o movimento de resistência, tudo indicando que só se poderá chegar a algum consenso se a introdução

---

<sup>34</sup> Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Projeto implantado no Estado de São Paulo.



das novas instituições não implicar a desmobilização pura e simples das atualmente existentes e na medida em que os ganhos já assegurados e a experiência já acumulada tanto pelos cursos de pedagogia como pela imensa rede pública de cursos médios de formação puderem ser capitalizados e aproveitados (p.86).

Há de se considerar no entanto que, apesar do desmonte dos Cursos de magistério em nível médio ter como objetivo anunciado a formação de professores em nível superior, nenhum Instituto Superior de Educação foi criado na esfera pública e, portanto, esta formação foi substituída por cursos à distância, em nível médio, apenas pela iniciativa privada e com autorização da SEED.

Desta forma, a síntese possível deste trabalho indica que das razões alegadas na política de cessação do curso de magistério no Estado do Paraná se destacam: a necessária reforma do ensino médio, a falta de demanda para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a formação do professor em nível superior como a única alternativa possibilitada pela Lei e a preocupação com a garantia da qualidade da educação básica para a população.

Estas razões puderam ser analisadas e contestadas. No que diz respeito à necessária reforma do ensino médio se pôde constatar que a proposta elaborada teria sido o PROEM, que além das possíveis contestações da sua proposta não foi efetivado na íntegra.

A falta de demanda para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental não apresentou consistência uma vez que dados não foram localizados e as discussões nacionais enfatizavam a demanda da formação de professores para atuarem na educação infantil. Além disso, o Curso Normal em nível médio à distância,

curso privado estabelecido no Estado, se efetivou sob a alegação da demanda para esta formação.

A afirmação de que a formação do professor deveria se dar exclusivamente em cursos de nível superior pôde ser entendida pela análise da legislação específica que esclarece os equívocos nesta interpretação. Também se ressalta como expressão contraditória deste argumento a autorização concedida pelo Conselho Estadual de Educação ao funcionamento de Curso Normal, particular, em nível médio, à distância, com a anuência da SEED.

E por fim, o discurso da necessidade do encerramento do curso normal em nível médio pela preocupação com a garantia da qualidade da educação básica<sup>35</sup> pôde ser contestado pela constatação das condições precárias a que foram submetidas as escolas que não aderiram ao PROEM, com a falta de profissionais, de qualificação dos docentes, de recursos físicos e materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho da escola.

Além disso, os estudos mostraram que a qualidade da formação do professor não estava submetida apenas ao nível em que esta formação estaria se dando, mas sim, e também, às condições em que os cursos de magistério estavam submetidos. E mais, bons cursos de magistério estavam sendo desenvolvidos em todo o país, inclusive no Estado do Paraná. Sendo assim, questiona-se o entendimento de qualidade adotado pela SEED.

Destaca-se, enfim, que em função do movimento de resistência desencadeado, pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, pela APP- Sindicato e por catorze escolas estaduais, na tentativa de manter a alternativa pública na formação dos profissionais da

---

<sup>35</sup> Afirmando que a formação em nível superior do professor seria mais adequada a esta qualidade.

educação no Estado do Paraná, a política de cessação do Curso de Magistério não pôde ser implantada na sua íntegra e poderá encontrar, em novos entendimentos, a possibilidade de ver resgatada a idéia de que, em se tratando da garantia de acesso ao conhecimento historicamente acumulado como condição na formação do cidadão, a lógica da racionalidade econômica não pode imperar.

A predominância da racionalidade econômica não pode imperar porque, de acordo com as indicações de OLIVEIRA e FONSECA (2001), se for mantida, estaremos reduzindo, pela desqualificação da formação pedagógica de base, a formação do professor a uma capacitação em serviço pontual e desarticulada da experiência prévia e do nível de aspiração acadêmica do docente. E, principalmente porque isto representaria a desprofissionalização do professor, mediante a desqualificação do seu processo de formação e conseqüente atuação e reconhecimento profissional. Assim, a racionalização dos custos no processo de formação de professores seria:

(...) uma forma de ignorar a importância do professor como sujeito de uma ação educativa criadora, reduzindo-o a mero aplicador de técnicas instrumentais e didáticas. Neste caso, a qualidade da educação seria, pois, circunscrita ao objetivo de transferir informações com eficiência, isto é, a custos reduzidos e no menor tempo possível. É necessário lembrar que essa redução de papéis tende a ser acompanhada da desvalorização profissional e humana dos mestres, incidindo negativamente na sua cruzada por melhores condições de trabalho e de vida (OLIVEIRA e FONSECA, 2001, p. 57)

Portanto, pode-se afirmar que, em última instância, o que está em jogo com a efetivação de uma política de formação de professores pautada na lógica da racionalização dos custos é a qualidade da educação que será possível oferecer à maioria da população. Uma educação básica sólida que possibilite aos educandos a aquisição dos saberes historicamente acumulados

e que proporcionem o entendimento do real do qual fazem parte e estão inseridos, muito provavelmente estará impossibilitada pela falta de profissionais competentes para a efetivação de um processo de ensino nestes moldes.

Nesta perspectiva, estará prejudicado o filho da classe trabalhadora, que em sua maioria, é hoje, quem ocupa os bancos escolares da escola pública e com o qual se tem o comprometimento da socialização do saber elaborado/científico, que poderia contribuir para a sua elevação cultural, enquanto classe, e colocá-lo na direção da construção de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

No entanto, “a esperança, que não morre está na constatação de que, apesar de tudo, a história é movimento, o homem é também sujeito, e a realidade, felizmente é dialética!” (KUENZER, 1997 p. 100).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional** – para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 1999. p.183-203.

BANCO MUNDIAL. **Educación técnica y formación profesional**. Washington D. C., 1992.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BREMER, M. A. de S. **O Curso de Magistério no contexto das políticas educacionais do Estado do Paraná no período de 1983-1990: um estudo comparativo**. UFPR: monografia/especialização, 1992.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p. 80-108, 1999.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da.(orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua V.2**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 51-64

CAMPOS, M. M.. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p. 126-42, 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, L. A. **O Ensino Profissional, na irradiação do industrialismo**. Brasília: Editora UNESP, 2000.

FOLHA DE LONDRINA/FOLHA DO PARANÁ. 27 mai. 2001.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Ed. Comemorativa aos 50 anos da APP – Sindicato. [Curitiba] : APP – Sindicato, 1997.

\_\_\_\_\_. **A necessária retomada do curso normal no Paraná**. Carta Aberta, 1999.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p. 17-44, 1999.

FREITAS, H. C. L. de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da.(orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua V.2**. São paulo: Editora UNESP, 1999. p. 103-127.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GAZETA DO POVO. Curitiba, 10 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Curitiba, 01 dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Curitiba, 02 dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Curitiba. 04 dez. 2000.

GONÇALVES, M. D. de S. et al. A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na rede Estadual de Ensino do Paraná. In: **EDUCAR EM REVISTA**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.º especial/2003.

GONÇALVES; PIMENTA. **Revendo o Ensino de 2.º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p. 17-44, 1999.

KOSIK, KAREL. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p. 163-183, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p. 239-277, 1999.

LIMA, E. F. de. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: **Formação Inicial de professores**, São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M. MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p. 278-298, 1999.

MACHADO, L.R. de S. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MELO, M. T. L. de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p.45-60, 1999.

MIGUEL, M. E. B. **A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho**. Curitiba, ED. da UFPR, 1997.

NOGUEIRA, F. G. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M. e SILVA, I. L. F. **Educação e Estado: as mudanças no sistema de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: UEL, 2001.

NUNES, C. **Ensino Normal – formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NUNES; TROJAN; TAVARES. **Análise da Implantação da proposta Curricular do Curso de Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período de 1990 a 1994**. Relatório de Pesquisa. UFPR, Setor de Educação: DEPLAE, 1995.

O ESTADO DO PARANÁ. Curitiba. 03 mar. 2000.

OLIVEIRA, D. A. e FONSECA, M. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M. e SILVA, I. L. F. **Educação e Estado: as mudanças no sistema de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: UEL, 2001.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

\_\_\_\_\_. Um século de educação republicana. **Pro-Posições**. Campinas, UNICAMP: Cortez, n.2. jul. 1990. 7-18.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Documento: Projetos integrantes do PROEM. Curitiba: SEED, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Licenciatura em ensino fundamental – 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries. (Projeto). Curitiba: SEED, 1998.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 8.<sup>a</sup> ed.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1992. 26.<sup>a</sup> ed.

\_\_\_\_\_. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 8.<sup>a</sup> ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 8.<sup>a</sup> ed. 2003a.

SCHEIIBE, L. e AGUIAR, M. A Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, n.º 68/especial, p. 220-238, 1999.



SHEIBE, L. Política educacional e a formação de magistério em nível médio. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da.(orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua V.2.** são paulo: Editora UNESP, 1999. p. 65-74.

SHIROMA, O.E.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, S. T. da S. **PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista.** UFPR: dissertação/mestrado, 1999.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: Cortez, n.º 14 mai/jun/jul, p.61-88, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

TROJAN, R. M. **Habilitação profissional: a formação dos professores e o curso normal.** Trabalho apresentado na XXI Sessão do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, Ponta Grossa, 1999.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995).** Brasília: Plano, 2000.

WACHOWICZ, L. A. **A Relação Professor-Estado no Paraná Tradicional.** São Paulo: Cortez, 1984.

## ANEXOS

### ANEXO I – ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS

#### ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DE UMA ESCOLA ESTADUAL (PÚBLICA) QUE MANTEVE O CURSO DE MAGISTÉRIO

- 1- Função que o entrevistado ocupava na escola no período da definição pela cessação ou continuidade da oferta do curso de magistério.
- 2- Em que condições o diretor da escola foi conduzido a este cargo? (por eleição, indicação) e há quanto tempo estava assumindo esta função?
- 3- Qual a atitude tomada pela direção da escola quando da divulgação e apresentação, pela SEED, das condições impostas pelo PROEM no caso de adesão a este programa?
- 4- Como se deu na escola o processo de discussão sobre o encerramento do curso de magistério?
- 5- Quais os argumentos apresentados e discutidos pela escola para a definição de não adesão ao PROEM? E em que medida a obrigatoriedade do encerramento do Curso de magistério interferiu nesta decisão?
- 6- Quais os pontos de apoio que a escola procurou para o desenvolvimento dos seus argumentos a favor da continuidade do curso?
- 7- Como se deu a participação da comunidade escolar nesta decisão?
- 8- Como a secretaria de Educação se posicionou perante a decisão da escola?
- 9- Qual a reação da comunidade frente à possibilidade de encerramento do curso de Magistério?
- 10- Qual a dimensão da interferência do posicionamento da APP Sindicato e do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública em relação ao PROEM e ao encerramento do curso?
- 11- A escola sofreu algum tipo de restrição ou represália pela decisão tomada?
- 12- Como tem se apresentado o fluxo de matrícula no curso de magistério de 1996 até 2003?
- 13- Qual a principal característica de alunos que têm procurado por esta formação?
- 14- Qual era o vínculo empregatício da maioria dos professores que atuavam no curso de magistério na época da proposição de seu encerramento?
- 15- Houve alteração no quadro de profissionais?
- 16- Qual a situação do curso hoje?
- 17- Quais as expectativas da escola em relação a este curso no atual governo?
- 18- O curso sofreu alterações na sua proposta no período de 1996 a 2003? Qual a avaliação destas alterações?
- 19- Foi ofertado curso de capacitação específica para os professores que trabalham com o Curso Normal?

20-Quais as principais dificuldades enfrentadas com o Curso Normal, nos aspectos pedagógicos, administrativos, humanos (docentes e discentes)?

#### ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DE UMA ESCOLA QUE ENCERROU O CURSO DE MAGISTÉRIO

- 1- Função que ocupava na escola no período da definição pela cessação ou continuidade da oferta do curso de magistério.
- 2- Em que condições o diretor da escola foi conduzido a este cargo? (por eleição, indicação) e há quanto tempo estava assumindo esta função?
- 3- Qual a atitude tomada pela direção da escola quando da divulgação e apresentação, pela SEED, das condições impostas pelo PROEM no caso de adesão a este programa?
- 4- Como se deu o processo de discussão sobre a possibilidade do encerramento do curso de magistério?
- 5- Quais profissionais participaram desta discussão?
- 6- Que avaliação a escola fazia na época do curso de magistério em seus aspectos: pedagógicos (matriz curricular, alunos, ...)
- 7- Quais os argumentos mais utilizados a favor do encerramento do curso?
- 8- Houve alguma manifestação dos professores a favor de se buscar alternativas para a continuidade do curso?
- 9- Quando (ano, época) e como (procedimentos) se deu o processo de encerramento das matrículas para o curso de magistério?
- 10-A escola participou das discussões desenvolvidas pelo Fórum Paranaense em defesa da escola pública e pela APP Sindicato?
- 11-Houve alguma manifestação da comunidade se posicionando sobre o encerramento ou não do curso de magistério?
- 12-Como a escola analisa, hoje, a decisão tomada em relação ao encerramento do curso?
- 13-Se o Estado propusesse a retomada do curso de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade normal, em nível médio, a escola teria interesse em ofertar este curso?
- 14- Tendo sido esta instituição uma escola formadora de professores, há ainda a procura da população por este curso?

## ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

- 1- Qual a análise que o Fórum fez sobre a decisão do Estado do Paraná, de encerramento do curso de magistério, no ano de 1995?
- 2- De que maneira o Fórum participou destas discussões e que possibilidades apontou para as escolas?
- 3- Que indicações o Fórum tem feito sobre as possibilidades e necessidades de formação de professores no Estado?

## ENTREVISTA COM A REPRESENTANTE DA APP – SINDICATO

- 1- Qual foi o posicionamento da APP sobre a implantação do PROEM no Estado e conseqüentemente o processo de encerramento do curso de magistério?
- 2- De que maneira a APP acompanhou e interferiu nesta decisão?
- 3- Que orientações a APP fez às escolas que ofereciam o curso e estavam sendo “obrigadas” a encerrar suas matrículas?
- 4- De que maneira a questão da formação de professores tem aparecido nas pautas de negociação da APP com o governo? Ou seja, qual o posicionamento da APP sobre as possibilidades desta formação no Estado e quais as bases legais desta discussão?
- 5- A APP tem um levantamento de dados sobre a situação dos professores leigos no Estado?
- 6- Quais as reivindicações mais freqüentes das escolas que ofertam o curso no Estado do Paraná?
- 7- Quais as principais dúvidas levantadas pelas escolas em relação à formação de professores, durante a implantação do PROEM?
- 8- Quais as principais dúvidas apresentadas pelas escolas que ainda oferecem o Curso Normal?
- 9- Quais as indicações apontadas pelo atual governo para formação dos professores no Estado?

## ENTREVISTA COM A REPRESENTANTE DA SEED/PR – GESTÃO DO GOVERNO DE JAIME LERNER

- 1- Como se deu o processo de encerramento do curso de magistério?
- 2- Na época em que houve a discussão na Secretaria sobre a extinção dos cursos profissionalizantes, o magistério foi entendido como tal? Não houve diferenciação?
- 3- O que aconteceu com os centros de formação de professores que estavam previstos na proposta do PROEM?
- 4- A Secretaria de Educação tinha dados sobre a demanda de profissionais para atuar na educação infantil?
- 5- Qual a influência da discussão nacional para a formação do professor e em especial da influência da LDB 9394/96 nas decisões da SEED?

## ENTREVISTA COM A REPRESENTANTE DA UNDIME

- 1- A UNDIME tinha dados sobre a demanda de professores no Estado do Paraná?
- 2- Como foi e por que foi realizado o convênio com o IESDE? Ou seja, como a UNDIME chegou a definição de apoio e participação em uma proposta de formação de professores a distância?
- 3- Como foi, no Conselho Estadual de Educação, a discussão para a aprovação deste curso?
- 4- Que avaliação a UNDIME faz da proposta de encerramento do curso de magistério pela SEED, bem como a proposta do Curso Normal a Distância em nível médio, realizado pelo IESDE?

## ANEXO II – QUESTIONÁRIO PARA AS ESCOLAS QUE NÃO ADERIRAM AO PROEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO E TRABALHO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO  
ORIENTADORA: Professora Maria Dativa de Salles Gonçalves  
MESTRANDA: Claudia Mara de Almeida

### QUESTIONÁRIO PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS (PÚBLICAS) QUE MANTIVERAM O CURSO DE MAGISTÉRIO

Orientações para responder o questionário:

- 1- O questionário pode ser respondido pelo diretor ou por qualquer profissional da escola que tenha acompanhado ou conheça bem o período em que as escolas definiram pela não adesão ao PROEM e conseqüentemente manutenção do Curso de Magistério;
- 2- Algumas questões podem ser respondidas com mais de uma alternativa se for necessário;
- 3- As questões têm sempre um espaço para comentários, que podem ser utilizados apenas no caso de sentir necessidade de complementar a resposta ou relatar algo importante.
- 4- Se possível, devolvê-lo em quinze dias, através do envelope enviado juntamente com este questionário.

### QUESTÕES:

- 1- Função que o entrevistado ocupava na escola no período da definição pela cessação ou continuidade da oferta do curso de magistério.  
( ) diretor  
( ) professor de \_\_\_\_\_  
( ) supervisão ou orientação  
( ) não fazia parte do quadro de profissionais da escola  
( ) outra \_\_\_\_\_
- 2- Em que condições o diretor da escola, que exercia a função na época da definição pela cessação ou continuidade do curso de magistério, foi conduzido a este cargo?  
( ) eleição  
( ) indicação  
Há quanto tempo exercia a função de diretor nesta escola? \_\_\_\_\_
- 3- Quais as características da comunidade da qual a escola faz parte?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 4- Qual foi o encaminhamento da SEED sobre o encerramento dos cursos de magistério?

---



---



---



---

- 5- Em que medida o curso de magistério foi o responsável pela decisão de não adesão ao PROEM?

- ( ) foi o motivo principal  
 ( ) foi importante, mas secundário frente a outros motivos  
 ( ) a decisão de não aderir ao PROEM, nada teve haver com a preocupação em manter o curso de magistério.

Comentário \_\_\_\_\_

- 6- Qual a atitude tomada pela direção da escola quando da divulgação e apresentação, pela SEED, das condições impostas pelo PROEM no caso de adesão a este programa (especificamente o fechamento do curso de magistério)?

- ( ) O diretor era contra esta proposta e comunicou imediatamente a SEED a sua decisão de não aderir ao PROEM  
 ( ) O diretor era contra esta proposta e convocou toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais) para discutirem e decidirem coletivamente e em assembléia a decisão a ser tomada  
 ( ) O diretor simpatizava com a possibilidade de adesão ao PROEM, no entanto comunicou à comunidade escolar as condições e acatou democraticamente as decisões da escola de não aderir ao programa  
 ( ) O diretor simpatizava com a possibilidade de adesão ao PROEM e acatou as decisões da escola apenas pelas pressões realizadas pela comunidade escolar.

Comentário \_\_\_\_\_

- 7- Como se deu na escola o processo de discussão sobre o encerramento do curso de magistério?

- ( ) não houve discussão, foi uma decisão isolada  
 ( ) através de assembléia de pais, professores e alunos  
 ( ) pelo conselho escolar  
 ( ) em reuniões específicas, com cada segmento da comunidade escolar  
 ( ) apenas os pais participaram  
 ( ) apenas os alunos participaram  
 ( ) apenas os professores participaram  
 ( ) outros: \_\_\_\_\_

Comentário \_\_\_\_\_

8- Por que a escola tinha interesse em manter o curso de magistério, em outras palavras quais foram as justificativas para esta decisão?

---



---



---



---



---



---



---

9- Qual a dimensão da participação da comunidade (pais e sociedade) nesta decisão?

- ☐ não houve participação porque não foi solicitado  
☐ não houve participação porque não se manifestaram mesmo sendo informados  
☐ apoiaram a decisão mas restringiram sua participação à presença nas reuniões e às assinaturas solicitadas  
☐ foram fundamentais no processo de discussão porque mobilizaram toda a comunidade e demonstraram preocupação efetiva com a situação.  
☐ outros \_\_\_\_\_

Comentário \_\_\_\_\_

10-Como a Secretaria de Educação se posicionou perante a decisão da escola?

- ☐ acatou sem qualquer contestação  
☐ apresentou algum tipo de "ameaça"  
☐ insistiu procurando apresentar mais argumentos a favor da adesão ao PROEM  
☐ realizou alguma medida concreta de pressão sobre a escola

Comentário \_\_\_\_\_

11-Qual a dimensão da interferência do posicionamento da APP Sindicato e do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública em relação ao PROEM e ao encerramento do curso, para a decisão da escola?

- ☐ nenhuma interferência pois a escola desconhecia tais posicionamentos  
☐ nenhuma pois a escola discordava do posicionamento destas entidades  
☐ ajudou a confirmar e solidificar os argumentos já discutidos na própria escola  
☐ foi fundamental para a compreensão e orientação na circunstância

Comentário \_\_\_\_\_

12-A escola sofreu algum tipo de restrição ou represália pela decisão tomada?

- ☐ não  
☐ sim, especialmente nos seguintes aspectos:  
☐ redução ou falta de recursos financeiros  
☐ redução ou falta de recursos humanos  
☐ afastamento de algum profissional envolvido no processo de discussão a favor do curso de magistério



( ) falta de orientação específica para as questões referentes ao curso de Magistério

( ) outros: \_\_\_\_\_

Comentário \_\_\_\_\_

13-Como tem se apresentado o fluxo de matrícula no curso de magistério de 1996 até 2003?

Indique o número de turmas por série em cada ano letivo:

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
1. <sup>a</sup> SÉRIE								
2. <sup>a</sup> SÉRIE								
3. <sup>a</sup> SÉRIE								
4. <sup>a</sup> SÉRIE								

Em média as turmas são compostas com:

( ) 20 a 25 alunos

( ) 25 a 30 alunos

( ) 30 a 35 alunos

( ) mais de 35 alunos

Comentário \_\_\_\_\_

14-Qual a principal característica de alunos que têm procurado por esta formação atualmente?

( ) egressos do ensino fundamental

( ) adultos (acima de 18 anos) que buscam uma profissionalização

( ) profissionais que atuam como leigos em escolas de ensino fundamental ou Centros de Educação Infantil

( ) outros: \_\_\_\_\_

Comentário \_\_\_\_\_

15-Qual era o vínculo empregatício da maioria dos professores que atuavam no curso de magistério na época da proposição de seu encerramento?

( ) CLT

( ) estatutário

16-Houve alteração no quadro de profissionais, de 1996 até 2003?

( ) Não

( ) Sim, porque diminui a demanda

( ) Sim, porque os professores CLT foram substituídos por estatutários

( ) Sim, por motivos pessoais de cada professor

Comentário \_\_\_\_\_

17-Que avaliação a escola fazia do curso de magistério no momento do processo de decisão sobre a adesão ao PROEM, em relação a sua proposta pedagógica (matriz curricular), alunos, professores, principais dificuldades...

---

---

---

---

---

---

---

---

18-Qual a situação do curso hoje?

- ( ) mantém o mesmo padrão de qualidade oferecido antes da implantação do PROEM, considerado na época: ( ) excelente ( ) bom ( ) regular  
 ( ) teve seu padrão de qualidade reduzido  
 ( ) melhorou o padrão de qualidade

Comentário\_\_\_\_\_

19-Podem ser considerados responsáveis pela situação acima apontada:

- ( ) as ações da Secretaria de Educação  
 ( ) as ações da direção da escola  
 ( ) as ações da equipe técnico-pedagógica da escola  
 ( ) os professores  
 ( ) as características dos alunos

Comentário\_\_\_\_\_

20-Numere por ordem de prioridade (quantos considerar necessário) as expectativas da escola em relação a este curso no atual governo?

- ( ) ampliação de vagas  
 ( ) manter o número de vagas ofertado, é suficiente para o atendimento da demanda  
 ( ) manter o curso, mas reduzir as vagas  
 ( ) encerrar o curso em nível médio e investir na oferta em nível superior (em um estabelecimento de nível superior – faculdade ou universidade já existente ou que venha a ser criada)  
 ( ) ampliação de turnos para a oferta do curso  
 ( ) alteração da matriz curricular  
 ( ) capacitação dos professores  
 ( ) alteração na estrutura física da escola  
 ( ) recebimento de recursos didáticos específicos  
 ( ) ampliação do quadro de professores  
 ( ) oferta da habilitação para educação infantil  
 ( ) oferta da habilitação para educação especial  
 ( ) outros\_\_\_\_\_

Comentário\_\_\_\_\_

21-O curso sofreu alterações na sua proposta (matriz curricular, ementas, etc.) no período de 1996 a 2003?

- ☐ não  
☐ sim, uma alteração  
☐ sim, duas alterações  
☐ sim, mais de três alterações

Comentário \_\_\_\_\_

22-Quem foi responsável pelas alterações?

- ☐ foram determinadas pela SEED  
☐ foram organizadas pela escola e aprovadas pela SEED  
☐ foram discutidas coletivamente entre as escolas e a SEED

Comentário \_\_\_\_\_

23-Qual a avaliação destas alterações?

- ☐ foram importantes e contribuíram significativamente para a melhoria do curso  
☐ foram importantes, mas insuficientes  
☐ foram significativas, porém não trouxeram muitas mudanças práticas para o desenvolvimento do curso  
☐ não permitiram muitos avanços para uma resignificação da proposta pedagógica do curso

Comentário \_\_\_\_\_

24-Foi ofertado curso de capacitação específica para os professores que trabalham com o Curso Normal?

- ☐ não  
☐ sim, na mesma proporção que para os demais Cursos (fundamental e médio)  
☐ sim, porém mais esporadicamente do que para os demais cursos.

Comentário \_\_\_\_\_

25-Numere por ordem de prioridade as principais dificuldades enfrentadas com o Curso Normal (no período de 1996 a 2003), nos aspectos pedagógicos, administrativos, humanos (docentes e discentes)?

- ☐ falta de profissionais habilitados para as disciplinas  
☐ falta de vagas para a demanda que procura o curso  
☐ falta de assessoramento pedagógico por parte da SEED  
☐ falta de carga horária disponibilizada aos professores  
☐ falta de compreensão da especificidade do curso por parte dos alunos  
☐ matriz curricular inadequada ou insuficiente  
☐ organização da prática de ensino e do estágio supervisionado  
☐ falta de mercado de trabalho para os egressos  
☐ preocupações da comunidade com a validade do curso  
☐ outros: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

Comentário\_\_\_\_\_

26-Se houver algum fato importante, ou comentário que considere pertinente e que não foi contemplado nas questões acima, por favor utilize o espaço abaixo para relatá-lo, pois todas as informações são muito importantes para a análise do processo vivido pelas escolas que mantém o Curso Normal em nível médio.

---

---

---

---